M. AINSCOW • J. BERESFORD
A. HARRIS • D. HOPKINS • M. WEST

CREAR CONDICIONES PARA LA MEJORA DEL TRABAJO EN EL AULA

Manual para la formación del profesorado

educación hoy estudios



narcea

Crear condiciones para la mejora del trabajo en el aula

Manual para la formación del profesorado

Mel Ainscow
John Beresford
Alma Harris
David Hopkins
Mel West

NARCEA, S.A. DE EDICIONES
MADRID

Índice

Prólogo a la edición española

Hace tiempo leí un comentario, con ocasión de la desaparición de un periódico, que desde entonces he incorporado a mi acervo de criterios vitales: *"Para cambiar la realidad que tenemos no es suficiente con imaginar una distinta"*. Desde entonces y cuando me he enfrentado a tareas de "cambio", en lo personal y en lo profesional, siempre me he preguntado si, además de tener una idea más o menos clara de la meta que persigo, dispongo de los conocimientos o procedimientos que me ayudarían a moverme o transitar de la situación actual a la deseada. Por esta razón, a la hora de valorar las aportaciones de los que pueden ayudarnos en la difícil tarea de innovar y mejorar la práctica educativa, aprecio, muy especialmente, las que hacen hincapié en estos conocimientos de carácter «procedimental». En este sentido, el trabajo que ahora se presenta *Crear condiciones para la mejora del trabajo en el aula. Manual para la formación del profesorado*, como el anterior con el que forma un excelente tándem *Hacia escuelas eficaces para todos. Manual para la formación de equipos docentes*, me parece una obra de gran utilidad y, por lo tanto, de indudable interés.

La lógica de ambos trabajos es proponer un conjunto de actividades de reflexión-información al profesorado para mejorar una serie de *condiciones* básicas que, tras años de investigación-acción en contacto cotidiano con muchos centros y equipos de profesores y profesoras, estos autores han considerado necesarias (aunque no suficientes) para sustentar los procesos de innovación y mejora, tanto a nivel de centro como de aula. Por lo tanto, no es un libro de propuestas concretas sobre innovaciones de tipo curricular u organizativo para llevar a la clase, pero no por ello deja de ser un texto eminentemente práctico.

Y lo puede ser, en primer lugar, para el conjunto de personas que se dedican a las tareas de asesoramiento educativo en los centros y, muy en particular, para los asesores de formación que trabajan en los distintos centros de formación permanente del profesorado que, con una u otra denominación, se encuentran en nuestro país. Pero, por supuesto, y como su propio subtítulo señala, también será de gran utilidad a aquellos profesores que se sientan comprometidos con su trabajo y que perciban la necesidad de estar inmersos en una dinámica de innovación y mejora ante la evidencia de una sociedad que cambia a un ritmo acelerado y que, en consecuencia, demanda a sus centros escolares nuevas respuestas a los nuevos desafíos de nuestro tiempo.

El lector tiene entre sus manos un libro «listo para usar» en la tarea de facilitar el desarrollo de una de las capacidades que más hay que cuidar y fomentar entre el profesorado, cual es la de indagar y reflexionar sobre las condiciones que pueden hacer de su clase un lugar para que todos los alumnos, sin exclusiones, aprendan. Es cierto que esa invitación supone que la tarea de reflexión sobre su propia práctica no se haga en

solitario sino en un contexto de colaboración y apoyo mutuo. Quien haga uso de él no tardará en comprobar que está algo más cerca la meta de una enseñanza de calidad para todos.

Gerardo ECHEITA SARRIONANDIA
Universidad Autónoma de Madrid
I.N.I.C.O. Universidad de Salamanca

1

Mejorar la calidad de la educación para todos

INTRODUCCIÓN

Durante los últimos siete años, aproximadamente, hemos estado trabajando en íntima relación con escuelas de East Anglia, norte de Londres, Yorkshire, Humberside, las East Midlands, así como con las de Islandia, Puerto Rico y Sudáfrica, en un proyecto de mejora y perfeccionamiento de la escuela conocido como *Improving the Quality of Education for All* (IQEA). El objetivo general del proyecto consiste en fortalecer la capacidad de las escuelas para facilitar una educación de calidad a todos sus alumnos, basándola en la buena práctica profesional que ya se lleva a cabo. De ese modo, también estamos creando y evaluando un modelo de perfeccionamiento de la escuela, aprovechando la oportunidad de colaborar con los centros de la red IQEA para llevar a cabo una investigación a largo plazo sobre los procesos de cambio de la escuela y el rendimiento de los alumnos.

Como trabajamos con escuelas en el marco de un plan de reforma nacional, adoptamos un enfoque del cambio educativo que se centra en el rendimiento del alumno *y* en la capacidad de la escuela para afrontar el cambio. Denominamos a este enfoque concreto *mejora de la escuela*; consideramos la mejora como un enfoque definido del cambio educativo que destaca los resultados del alumno *así como* la capacidad de la escuela para dirigir iniciativas de mejora. En este sentido, la mejora de la escuela se refiere a la elevación del rendimiento del alumno, centrándose en el proceso de *enseñanza-aprendizaje* y en las condiciones que lo respaldan.

El proyecto IQEA de mejora de la escuela parte de la base de que es mayor la probabilidad de que las escuelas refuercen su capacidad de lograr unos resultados mejores para todos los alumnos, si adoptan unas formas de trabajo que sean coherentes tanto con sus propias aspiraciones como comunidad escolar como con el plan de reforma vigente. De hecho, las escuelas con las que estamos trabajando utilizan el impulso de la reforma externa con fines internos cuando navegan a través de los cambios sistémicos de los últimos años.

Al principio de IQEA, tratamos de destacar nuestra propia visión de la mejora escolar articulando un conjunto de principios que nos proporcionaran un punto de partida teórico

y práctico. Presentamos a las escuelas estos principios como bases de la colaboración con el proyecto IQEA. En pocas palabras, las invitamos a que señalaran y trabajaran de acuerdo con sus propios proyectos y prioridades, pero de tal manera que hicieran suyo un conjunto de valores "troncales" sobre la mejora. Estos principios representan las expectativas que tenemos acerca del modo en que las escuelas utilizan sus proyectos para lograr mejoras. Sirven de aviso para las escuelas y para nosotros mismos.

Principios de *Improving the Quality of Education for All* (IQEA)

- La mejora de la escuela es un proceso que se centra en reforzar la calidad del aprendizaje de los alumnos.
- La visión de la escuela debe contemplar a *todos* los miembros de la comunidad escolar, tanto a los aprendices como a quienes aporten algo.
- La escuela verá en las presiones externas a favor del cambio, oportunidades para asegurar sus prioridades internas.
- La escuela tratará de desarrollar estructuras y de crear condiciones que estimulen la colaboración y conduzcan a la potenciación de individuos y grupos.
- La escuela tratará de promover la idea de que la investigación y la calidad de la supervisión y la evaluación es una responsabilidad que comparte todo el claustro.

Aunque pensemos que la puesta en práctica de estos principios puede crear sinergias en torno al cambio (es decir, el conjunto hace más que la suma de sus partes), sin embargo caracterizan un enfoque global más que prescriben un curso de acción. Se pretende que informen el pensamiento y la actuación de los docentes durante los trabajos de mejora escolar, y constituyen una piedra de toque para las estrategias que preparen y los comportamientos que adopten.

Los principios enfatizan lo que sabemos por experiencia, así como por las investigaciones sobre el rendimiento de los alumnos y la eficacia de la escuela: que la mayor influencia en el progreso de los estudiantes se consigue con aquellas innovaciones o adaptaciones de la práctica que intervienen en el proceso de aprendizaje o lo modifican. Los cambios en el currículo, en los métodos de enseñanza, en las formas de agrupar a los alumnos y en los procedimientos de evaluación encierran el máximo impacto potencial en el rendimiento del alumnado, por lo que constituyen un centro clave de atención para los trabajos de mejora de la escuela.

Por desgracia, es muy difícil conseguir la implantación de estos cambios que afectan positivamente al aprendizaje de los estudiantes. Como ha señalado Michael Fullan (1991), esto se debe a que los cambios educativos que influyen directamente en el aprendizaje de los alumnos suelen involucrar a los docentes no sólo en cuanto a la adopción de materiales de enseñanza nuevos o adicionales, sino también en:

- adquirir nuevos *conocimientos*;

- adoptar nuevos *comportamientos*;
- a veces, modificar sus *creencias o valores*.

"LANZARSE" A LA IMPLANTACIÓN

Precisamente porque el cambio es un proceso en el que las personas tienen que "alterar sus formas de pensar y de hacer", la mayoría de los cambios no consigue ir mucho más allá de su precoz implantación. A este fenómeno alude gráficamente Fullan (1991) cuando habla de "lanzarse" a la implantación. Esto lleva consigo esa constelación de factores que crea la sensación de ansiedad y los sentimientos de incompetencia asociados con mucha frecuencia al reaprendizaje y al cambio significativo. ésta es la fase de disonancia, de "turbulencia interna", que es tan predecible como incómoda. Muchos trabajos de investigación han puesto de manifiesto que, sin un período de desestabilización, es improbable que se produzca un cambio satisfactorio y duradero. La consecuencia para la mejora de la escuela es que han de crearse en ella unas condiciones que aseguren el apoyo a los individuos a través de este proceso inevitable, aunque difícil y desafiante.

CONDICIONES PARA LA MEJORA DE LA CLASE

Por eso, en el proyecto IQEA, hemos descubierto que *la mejora de la escuela funciona de manera óptima cuando se establece un objetivo de innovación*, *claro y práctico*, *que está ligado al trabajo simultáneo sobre las condiciones internas de la escuela*. Las condiciones son las características internas de la escuela, las "estructuras" que permiten que se realice el trabajo. Sin un enfoque igualmente centrado en las condiciones, incluso las prioridades de mejora que afectan directamente a la práctica de clase, quedan rápidamente marginadas. He aquí algunos ejemplos de las condiciones que apoyan la mejora de la escuela: planificación en colaboración, formación permanente y desarrollo profesional del profesorado, investigación y reflexión y participación de los alumnos. La experiencia del proyecto IQEA indica que el trabajo realizado sobre estas condiciones se traduce en la creación de ocasiones para que los docentes se sientan más fuertes y confiados con respecto al cambio.

El enfoque de IQEA de la mejora escolar se basa en nuestra experiencia de que las estrategias eficaces de cambio no sólo se centran en la implementación de proyectos educativos seleccionados por la escuela, sino también en la creación de las condiciones que sostengan el proceso de enseñanza-aprendizaje dentro de las escuelas. Un libro anterior de esta misma colección, *Hacia escuelas eficaces para todos*. *Manual para la formación de equipos docentes*, se centraba ante todo en la creación de las condiciones de la mejora en la escuela (Ainscow y cols., 2001).

A medida que nuestro trabajo fue progresando, hemos visto la necesidad de establecer

ciertas condiciones en el aula al lado de las del centro. En los últimos años, hemos estado elaborando ese conjunto de condiciones del aula, pensado para ayudar a los docentes a que faciliten el aprendizaje de todos los alumnos. En este libro, presentamos nuestra conceptuación inicial de las condiciones de clase necesarias para una mejora sostenible de la escuela.

¿A QUIÉN SE DIRIGE ESTE LIBRO?

Al escribir este libro, hemos tenido presente al maestro o profesor pero, sobre todo, a equipos docentes, interesados por el cambio y la mejora en la clase. En algunos casos, esas personas habrán asumido la responsabilidad del trabajo de mejora en su centro. Puede tratarse de un director o un subdirector, el jefe de estudios, la persona encargada de la formación permanente del profesorado o de diseñar el plan de mejora de la escuela. Puede tratarse, incluso, de un director de departamento o un docente que tenga una idea muy clara de la enseñanza eficaz y desee divulgar esta idea trabajando con sus compañeros. En pocas palabras, este libro se dirige a cualquier persona de la escuela que asuma la responsabilidad de alguna forma, de la actividad de mejora.

¿A QUÉ SE REFIERE?

Este libro no se refiere a los cambios que deban introducirse en una escuela, sino que se centra en la creación de unas condiciones que *apoyen* los cambios que lleven a la mejora de la clase y de la escuela. Para ser eficaces a la hora de efectuar el cambio, las escuelas y los docentes tienen que modificar las condiciones internas de la clase *al mismo tiempo* que introducen los cambios en la enseñanza o en el currículo. En consecuencia, este libro proporciona ideas y materiales que ayuden a los compañeros de la escuela a crear esas condiciones en las aulas, al tiempo que presenta un enfoque estratégico de la formación permanente del profesorado.

¿CÓMO DEBE UTILIZARSE?

Este libro no es una guía paso a paso para la mejora de la clase. Por nuestra experiencia, esos enfoques tipo "recetas", aunque sean atractivos a primera vista, no suelen servir en la práctica. Aunque las escuelas puedan utilizar unos enfoques y unas estrategias similares, no existe una fórmula única que vaya bien en todos los centros. En consecuencia, el libro presenta distintos puntos de partida y estrategias para los maestros y profesores en diversos contextos y situaciones. Por otra parte, estos recursos para la formación permanente están pensados para que se utilicen en el contexto de las propias aspiraciones de la escuela. Una tarea clave de quienes utilicen las sugerencias y

materiales aquí presentados consistirá en decidir cuáles les parecen más adecuados y con qué fines.

¿CÓMO ESTÁ ORGANIZADO?

Uno de los elementos de nuestro trabajo con las escuelas ha consistido en descubrir *seis condiciones clave*, necesarias para la efectiva mejora de la clase. El núcleo básico del libro está formado por la descripción, por capítulos, de esas condiciones y de los ejercicios de formación a través de los cuales pueden fomentarse. Antes de este análisis profundo de las condiciones del aula, presentamos una breve descripción de nuestros actuales trabajos de mejora de la escuela y la fundamentación del enfoque de las "condiciones". Al final del libro, hacemos algunas sugerencias acerca de cómo puede elaborar una escuela su propia estrategia de mejora de centro y de aula.

A algunas personas les resultará útil leerlo de punta a cabo, como introducción a la mejora de la clase. Otras, que tengan una idea clara del objetivo al que se dirigen, quizá prefieran entrar directamente a saco en las actividades. Ambas posturas nos parecen buenas; esperamos que el libro esté organizado de manera suficientemente clara, permitiendo ambos enfoques, así como todos los intermedios posibles.

¿DE DÓNDE PROCEDEN LAS IDEAS?

Este libro se basa en el trabajo de mejora de la escuela que hemos realizado de diversas maneras y con diferentes tipos de colaboración desde finales de la década de 1980. Aunque seamos, durante parte de nuestra vida, profesores universitarios, también trabajamos de forma intensiva con las escuelas, en calidad de facilitadores de los procesos de cambio; en nuestra red hay, en la actualidad, casi cien escuelas. En consecuencia, el libro está basado en la práctica, aunque también haya pasado la prueba de su confrontación con los resultados de investigación disponibles. Quienes estén interesados por el desarrollo de esas ideas, pueden consultar otros textos nuestros sobre esta materia, p. ej.: *School Improvement in an Era of Change* (Hopkins y cols., 1994) e *Improving the Quality of Education for All* (Hopkins y cols., 1996), que presentan una perspectiva más teórica, aunque también albergan muchas descripciones de profesionales acerca del trabajo desarrollado en escuelas acerca de las condiciones para la mejora.

Parece conveniente, por tanto, que este segundo manual práctico se refiera a "crear las condiciones para la mejora de la clase". A pesar de la abundancia de iniciativas políticas y de esfuerzos de cambio, muy poco es lo que llega a afectar de forma positiva la práctica de clase. Esperamos que este libro ayude de alguna manera a hacer útiles y valiosos esos cambios al otro lado de la puerta del aula.

AGRADECIMIENTOS

Durante los últimos siete años, hemos tenido el privilegio de trabajar en íntima relación con las 60 escuelas, más o menos, que han participado en el proyecto de mejora escolar *Improving the Quality of Education for All* (IQEA), *Mejorar la calidad de la educación para todos*. Aunque nuestro objetivo ha consistido en ayudarles a dirigir el proceso de cambio, hemos aprendido mucho más de ellas que lo que pudiéramos haber contribuido a su progreso. Todas las bondades que tenga nuestro trabajo son únicamente el resultado de la perspicacia, el compromiso, la tolerancia y el buen humor de nuestros amigos de la red IQEA. Muchas gracias.

También tenemos que agradecer su apoyo continuado al proyecto IQEA a nuestros colegas de la Universidad de Nottingham, la Facultad de Educación de la Universidad de Cambridge y la Universidad de Manchester. En particular, agradecemos a Carol Mee y a Avril Rathbone el apoyo administrativo prestado durante la preparación de este libro. Igualmente hemos de manifestar nuestra gratitud a David Fulton y a John Owens, de David Fulton Publishers, quienes, a pesar de nuestra actitud despreocupada con respecto a las fechas tope de los editores, creen lo bastante en nuestro trabajo para seguir poniéndolo a disposición de un público más amplio.

Al preparar este manual sobre la mejora de la escuela, hemos tenido que basarnos, inevitablemente, en otras obras publicadas que mencionamos aquí y en la bibliografía. En particular, unas descripciones más detalladas del proceso IQEA aparecen en: *School Improvement in an Era of Change* (Hopkins y cols., 1994) e *Improving the Quality of Education for All* (Hopkins y cols., 1996); un tratamiento más teórico de las "condiciones del aula" puede encontrarse en la revista: *Teachers and Teaching: Theory and Practice* (Hopkins y cols., 1998). Este libro sigue muy de cerca las pautas establecidas en su obra gemela: *Hacia escuelas eficaces para todos. Manual para la formación de equipos docentes* (Ainscow y cols., Narcea, 2001).

2

Crear condiciones para mejorar la clase

INTRODUCCIÓN

Ya hemos señalado que uno de los primeros descubrimientos del proyecto IQEA fue que *la mejora de la escuela funciona de manera óptima cuando existe un centro de atención claro y práctico para su desarrollo, ligado al trabajo simultáneo sobre las condiciones internas del centro*. Esto nos llevó a elaborar y poner a prueba una estrategia de mejora escolar basada en ese doble centro de atención. Como también hemos señalado, las condiciones identificadas durante las primeras fases del proyecto estaban relacionadas con las de la escuela o sus estructuras de gestión, aunque, desde luego, muchas priori-dades para aquella giraran en torno al aula (Hopkins y cols., 1994). Sin embargo, en la línea de la investigación sobre eficacia escolar, también fuimos descubriendo que, para que las estrategias de mejora de la escuela influyan plenamente en el rendimiento de los alumnos, es necesario modificar las condiciones de la clase, tanto como las correspondientes al nivel de la escuela (Creemers, 1994; Joyce y Showers, 1995; Joyce y cols., 1997). En consecuencia, hemos estado elaborando un conjunto de condiciones de aula que permitan a los maestros y profesores facilitar el aprendizaje de todos los alumnos. En este capítulo, destacamos nuestro enfoque de las “condiciones” de la mejora de la escuela, presentando después un concepto inicial de las condiciones de clase necesarias para una estrategia sostenible de mejora escolar.

FUNDAMENTOS

Tanto la investigación sobre escuelas eficaces como la centrada en docentes eficaces se basan en modelos epistemológicos similares para generar el conocimiento. Dicho en pocas palabras, siguen un diseño de investigación proceso-producto. Se identifican unos niveles elevados de rendimiento de los alumnos y se “cartografían hacia atrás” para descubrir las características de la escuela y del docente que se correlacionen con niveles elevados de resultados de los alumnos. Este tipo de trabajos de investigación ha arrojado durante los últimos 20 años unos resultados impresionantes y nos ha facilitado unas descripciones ricas y detalladas de las características de las escuelas y las aulas eficaces.

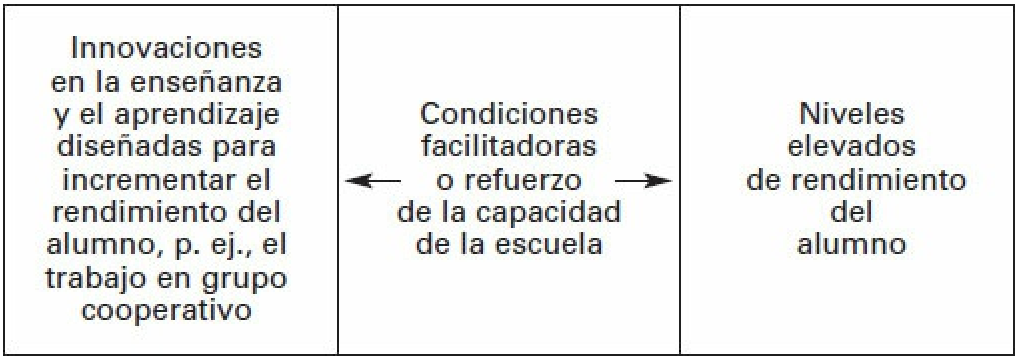
Características de las escuelas y de las aulas eficaces	⟵ Correlación ⟶	Niveles elevados de rendimiento de los alumnos

Para quienes estamos comprometidos tanto con la mejora como con la comprensión de la eficacia de escuelas y clases, la línea de investigación señalada tiene una importante debilidad: como la relación entre estas características y los resultados de los alumnos sólo es correlativa, nos dice muy poco acerca de cómo influyen las unas en los otros.

Condiciones

El hiato entre las características de la escuela y del docente, por una parte, y unos niveles más elevados de rendimiento del alumno, por otra, constituye el centro de nuestro trabajo. Trabajamos a partir del supuesto de que hay un conjunto de variables intervinientes que opera en el nivel de la escuela y en el de la clase, que median entre las características de la eficacia, por una parte, y los niveles más elevados de rendimiento de los alumnos, por otra. La insistencia en las *condiciones facilitadoras*, tanto en la clase como en la escuela, distingue nuestro trabajo del de nuestros cole-gas que se desenvuelven dentro de la tradición de la eficacia, así como de muchos de los que intervienen en escuelas y aulas con fines de mejora.

Las condiciones facilitadoras permiten que el "proceso" influya en el "producto". Un sencillo ejemplo ilustra esta cuestión. Está bien establecido en la actualidad que la enseñanza en grupos cooperativos influye de manera positiva en el rendimiento del alumno (p. ej.: Slavin, 1993; Joyce y cols., 1987; Johnson y Johnson, 1989). Sin embargo, no basta con saber esto. Necesitamos saber también qué condiciones tienen que darse en la escuela que permitan que el enfoque de la enseñanza influya en el rendimiento del alumno. Evidentemente, estas condiciones varían de una escuela a otra, pero conviene señalar que no se logrará el máximo impacto de esta estrategia de enseñanza sin cierto grado de *desarrollo profesional del profesorado* en los marcos de la escuela y del aula, cierto grado de *investigación y reflexión* sobre el progreso efectuado y la *participación de los estudiantes* en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Con el fin de que esta estrategia docente influya en toda la escuela, también sería necesario un *liderazgo* en todos los niveles con objeto de iniciar y mantener el impulso, cierta *planificación colaborativa* para garantizar la dirección y la *coordinación* de la actividad en toda la escuela. Nuestros trabajos anteriores nos han permitido crear una formulación correspondiente al nivel de la escuela que nos da cierta confianza para seguir adelante (Hopkins y cols., 1994).



Aunque este interés por las "condiciones facilitadoras" o el "refuerzo de la capacidad de la escuela" para la innovación y el cambio se basa en la investigación sobre la implementación (véase, por ejemplo: Fullan, 1991), es una idea que todavía no se comprende bien. Aunque las pala-bras que utilizamos para describir las condiciones facilitadoras contengan semejanzas con las halladas en las listas de características de la eficacia escolar, hay diferencias cualitativas entre ellas. La "distancia" entre características y resultados, que encontramos con frecuencia en nuestros trabajos de investigación y desarrollo con las escuelas, requiere una comprensión mucho más radical y sofisticada del cambio escolar que la mera traducción en acciones de las características del nivel escolar. La comprensión de nuestra definición (Hopkins y cols., 1994: 3) de la mejora de la escuela como "un enfoque distinto del cambio educativo que destaca el rendimiento del alumno, al tiempo que fortalece la capacidad de la escuela para dirigir el cambio con seriedad", requiere un replanteamiento fundamental de las estrategias para la innovación y el cambio, basado en la trascendencia y reintegración de nuestros marcos vigentes de referencia sobre la relación entre conocimiento y acción (West y Hopkins, 1996; Hopkins, 1996).

Capacidad

Además del interés por la creación e incremento de capacidades de la escuela, trabajando, al mismo tiempo, en las estrategias que refuercen el rendimiento de los alumnos, hay otra característica de las condiciones facilitadoras que merece la pena mencionar aquí. Si nos preocupa ayudar a los docentes a modificar su comportamiento para reforzar el aprendizaje de sus alumnos, es necesario utilizar el lenguaje y los marcos de referencia que reflejen la experiencia de los maestros y profesores. Aunque esto parezca obvio, Sally Brown y sus colaboradores (1995: 6), basándose en sus recientes investigaciones, sostienen que:

> "Las formas en que los docentes conceptúan el progreso de los alum-nos y la clase de apoyo en el aula necesaria para promover ese progreso, son mucho más complejas y ricas que las concepciones de progreso y de apoyo implícitas [en la] investigación sobre eficacia escolar".

La discrepancia entre el lenguaje de la investigación y el lenguaje del profesorado es,

según nuestra experiencia, un obstáculo importante para la innovación y el desarrollo en las escuelas. A menos que la estrategia de mejora de la escuela refleje las teorías implícitas de los profesionales, según nuestra experiencia, esa estrategia estará abocada al fracaso. No obstante, esto no quiere decir que la visión del docente sea necesariamente correcta ni completa; si así fuera, no sería preciso mejorar la escuela. Sí quiere decir, sin embargo, que los esfuerzos de cambio han de empezar por la experiencia de los maestros y profesores y trabajar en el nivel del aula para mantener el cambio en el nivel de la organización.

Michael Fullan (1995) hace una observación similar en su reciente crítica de "The school as a learning organisation":

> "Para que las escuelas como organizaciones para el aprendizaje no sean un sueño lejano, los maestros tienen que ampliar sus ideas de la enseñanza en el contexto del refuerzo de capacidades y del examen de la acción. Los cambios de la práctica docente sólo se producen cuando hay claridad y coherencia en la mente de los maestros."

En términos del lenguaje tradicional del cambio, con respecto a las estrategias relacionadas con el rendimiento de los estudiantes, esta claridad ha de estar más bien en el extremo receptor que en el emisor. En otras palabras, los investigadores y los responsables de la política pueden tener estrategias muy claras para el cambio y la mejora, pero, a menos que éstas conecten con la comprensión de la realidad de los docentes, esta claridad cada vez mayor en la cumbre sólo servirá para aumentar la incoherencia en la base.

Este tipo de ideas ha informado nuestro enfoque de la mejora de la escuela. La necesidad de reforzar capacidades mientras se refuerza el proceso de enseñanza-aprendizaje y la importancia de partir del lenguaje, las teorías y la experiencia de los maestros y profesores forman parte importante de nuestro modo de trabajar. Esta es la base teórica de nuestra investigación sobre el desarrollo de las condiciones necesarias para la mejora.

CONCEPTUALIZACIÓN ORIGINAL

Nuestro marco de referencia para la mejora de la escuela se basa en nuestra experiencia de que las estrategias eficaces de cambio no sólo se centran en la implantación de proyectos educativos centralizados o de iniciativas seleccionadas, sino también en la creación de las condiciones que puedan sostener el proceso de enseñanza-aprendizaje dentro de las escuelas. Salvo que se haga esto, la influencia de cualquier innovación sólo será tangencial con respecto al fin fundamental del cambio educativo: el mayor rendimiento de los alumnos. Como ya hemos indicado, a partir de nuestro trabajo en el proyecto IQEA, hemos identificado una serie de condiciones en el nivel de la escuela que fundamentan el éxito en el trabajo (Hopkins y cols., 1994). En sentido amplio, estas condiciones son:

- formación permanente y desarrollo profesional del profesorado;
- participación;
- liderazgo;
- coordinación;
- examen y reflexión;
- planificación colaborativa.

PANORAMA DE LA INVESTIGACIÓN SOBRE LAS "CONDICIONES" DE CLASE

Estas seis condiciones constituyeron el centro de atención de nuestro trabajo inicial con las escuelas del proyecto IQEA. En fechas más recientes, hemos empezado a centrar parte de nuestras energías investigadoras en lo que, originalmente, creíamos que era un conjunto paralelo de condiciones que se relacionan con la noción de capacidad en el nivel de la clase. A nuestro modo de ver, estas condiciones estaban relacionadas con la formación permanente de los maestros y profesores, de un modo muy similar a como el primer conjunto de condiciones se relacionaba con la mejora de la escuela. En cuanto tales, se suponían transferibles entre clases y docentes, y se relacionaban con diversas iniciativas de enseñanza-aprendizaje diseñadas para reforzar el rendimiento de los alumnos. En esta fase del trabajo, adaptamos y simplificamos nuestro marco de referencia original (como se ilustra en Hopkins y cols., 1994) para expresar la relación, tal como entonces la veíamos, entre las condiciones de la escuela y las de clase y el proceso de cambio en las escuelas. Esta relación aparece en la figura 2.1.

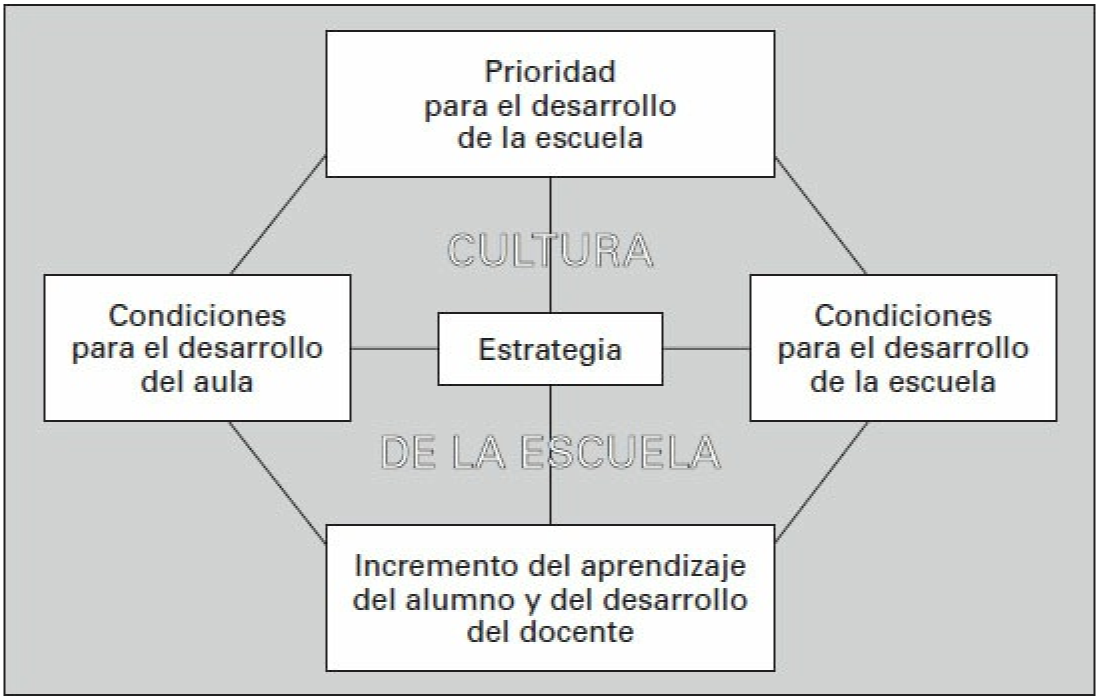


Fig. 2.1 Marco de referencia para la mejora de la escuela.

Durante el curso académico 1994-1995, comenzamos un programa de observación y examen sistemáticos que se centró en las *condiciones de clase para la mejora de la escuela*. Además de basarnos en la experiencia de todas las escuelas de la red IQEA, identificamos una serie de “escuelas de investigación” muy comprometidas con prioridades para la mejora de la enseñanza y el aprendizaje, y que estaban preparadas para colaborar con nosotros en nuestro plan de investigación.

Preparamos unas preguntas iniciales que facilitamos a las escuelas colaboradoras y que respondían a sus propios intereses particulares en el campo de la enseñanza y el aprendizaje. Estas preguntas se enmarcaban en tres áreas que se superponían y que estaban relacionadas con la mejora de la práctica profesional en clase. Son las siguientes:

- *Cuestiones conceptuales*: ¿qué condiciones de clase pueden contribuir a facilitar el aprendizaje de todos los alumnos?
- *Cuestiones metodológicas*: ¿cómo pueden establecer los maestros o profesores el grado en que estas condiciones estén vigentes dentro de la escuela?
- *Cuestiones estratégicas*: ¿cómo se puede ayudar a los maestros o profesores a que mejoren estas condiciones?

Las tareas que implican estas cuestiones aparecen en la tabla 2.1.

Tabla 2.1. Condiciones de clase que contribuyen a facilitar el aprendizaje de todos los alumnos: plan y tareas de investigación

Objetivos de la investigación	Preguntas de la investigación	Tareas
Conceptualización de las condiciones de clase	¿Qué condiciones de clase pueden contribuir a facilitar el aprendizaje de los alumnos?	Revisión bibliográfica, observación y encuestas realizadas en la escuela
Examen de las condiciones de clase	¿Cómo pueden establecer los maestros o profesores el grado en que estas condiciones estén vigentes dentro de la escuela?	Preparación de técnicas para el análisis de las condiciones de clase
Desarrollo de las condiciones de clase	¿Cómo puede ayudarse a los maestros o profesores a que mejoren estas condiciones?	Actividades de formación permanente del profesorado para apoyar el refuerzo y la extensión de las condiciones de clase

La cuestión *conceptual* se aborda en artículos académicos y en la documentación básica en que se apoyan (p. ej.: Beresford, 1995a). El enfoque *metodológico* se ha plasmado en el cuestionario que aparece en el Apéndice, que mide las percepciones de los docentes acerca de la calidad de las condiciones de clase presentes en la escuela (Beresford, 1995b). La escala sigue el modelo del cuestionario sobre las "condiciones de la escuela" que se usó mucho en el proyecto IQEA y que también utilizaron, más en general, los investigadores que trataban de describir y plasmar el proceso de cambio (Cambridge University, 1994; Ainscow y cols., 1995). La preocupación *estratégica* se satisface mediante la producción de este manual como publicación gemela del ya editado sobre las condiciones relativas al nivel de la escuela (Ainscow y cols., 2001).

El carácter de esta investigación colaborativa implicó una serie de asociaciones entre las escuelas participantes en la investigación y el equipo investigador. El trabajo se desarrolló en tres fases.

Fase 1

Se llevó a cabo un análisis inicial de las condiciones de la clase, basado en nuestra experiencia en el proyecto IQEA y en las revisiones bibliográficas iniciales.

Fase 2

El análisis inicial de las condiciones de la clase se sometió a examen crítico en una serie de jornadas de reunión con las escuelas del proyecto. Unas veinticinco escuelas y cien docentes hicieron sus aportaciones a estos debates.

Fase 3

Esta fase suponía trabajar con nuestras "escuelas de investigación" para poner a prueba y establecer la autenticidad de las condiciones. Utilizamos la oportunidad de trabajar con estas escuelas sobre sus propios planes de enseñanza y aprendizaje para someter a crítica y a examen práctico nuestro conjunto provisional de condiciones. Al mismo tiempo, tratamos de establecer también de un modo más académico la credibilidad de estas condiciones para mejorar el funcionamiento del aula mediante:

- revisión de la bibliografía de investigación relevante;
- búsqueda de claridad conceptual;
- desarrollo de métodos de investigación;
- creación de actividades de formación del profesorado.

Condiciones de la clase

He aquí, sin guardar ningún orden concreto, la lista de las condiciones de la clase surgida de las tres fases del proyecto:

- *Relaciones auténticas:* calidad, apertura y congruencia de las relaciones existentes en la clase.
- *Límites y expectativas:* pauta de expectativas de actuación y conducta de los alumnos en la clase, fijada por el docente y la escuela.
- *Planificar para enseñar:* acceso de los docentes a un conjunto de materiales de enseñanza pertinentes y capacidad de diseñar y adaptar estos materiales para un conjunto de alumnos.
- *Repertorio docente:* conjunto de estilos y modelos docentes a disposición del profesorado, dependiendo del alumno, el contexto, el currículo y el resultado deseado.
- *Colaboraciones pedagógicas:* capacidad del profesorado para establecer relaciones profesionales, dentro y fuera del aula, centradas en el estudio y mejora de la práctica.
- *Reflexión sobre la enseñanza:* capacidad de cada profesor para reflexionar sobre su propia práctica profesional y someter al test de la práctica las especificaciones para la enseñanza procedentes de otras fuentes.

Hacia una enseñanza eficaz

En los últimos años, los medios de comunicación han prestado considerable atención a la cuestión de cómo lograr una enseñanza más eficaz. Estimulados quizá por esta publicidad, algunas personalidades, sobre todo políticos, se han dedicado a buscar

respuestas en forma de "recetas rápidas". En el contexto de este cargado debate, se han recomendado diversas reformas de aplicación aparentemente fácil, como medio de mejorar la eficacia de la enseñanza. Estas recomendaciones incluyen sugerencias tales como el incremento de la enseñanza dirigida a la totalidad de la clase, basándose en ciertos enfoques que, según dicen, han tenido éxito en el sudeste asiático; el retorno a una organización de las clases de acuerdo con la capacidad de los alumnos; mayor insistencia en la enseñanza de las llamadas destrezas básicas, y reducciones (y también incrementos) del tamaño de las clases. A pesar del aparente atractivo de estos enfoques, particularmente para quienes quieren demostrar, por la razón que sea, una rápida mejora, todos ellos arrastran consigo una visión un tanto simplista de la dinámica de las interacciones de clase. Por citar a un antiguo historiador romano, parece que consideran la enseñanza como un asunto relacionado con "rellenar vasijas vacías", en vez de con "encender fuegos".

Todo docente que se encuentra ante una clase se enfrenta con un dilema fundamental. Enunciado de manera sencilla, es: *¿cómo trabajar con el grupo y, al mismo tiempo, llegar a cada miembro de la clase en cuanto individuo?* Desde que el derecho a la educación se extendió a todos los miembros de la sociedad, se ha hecho cada vez más patente que las formas tradicionales de escolarización ya no son suficientes. Ante una diversidad creciente, incluyendo la presencia de alumnos cuya experiencia cultural e, incluso, su idioma son diferentes de las del docente y la de otros que tienen dificultades para aprender dentro de la organización tradicional, los profesores han tenido que reflexionar acerca de cómo han de responder a ese dilema.

Hablando en general, parece que hay tres opciones:

- Seguir manteniendo el statu quo, con la convicción de que los miembros de la clase que no respondan, tienen algún "problema" que impide su participación.
- Establecer un "compromiso de mínimos", reduciendo las expectativas y dando por supuesto que algunos alumnos nunca serán capaces de alcanzar los niveles tradicionales.
- Tratar de desarrollar nuevas respuestas docentes que puedan estimular y apoyar la participación de todos los miembros de la clase.

El problema que plantea la primera opción —mantener el statu quo— es que probablemente lleve a un conflicto con algunos alumnos y, quizá también, con sus padres. Además, puede dañar el clima de trabajo de todos, incrementando el estrés del docente. La segunda opción —establecer compromisos de mínimos— supone la reducción del nivel, en perjuicio sobre todo de algunos alumnos que quizá sean ya vulnerables en nuestra sociedad, cada vez más competitiva. La tercera opción, por exigente que sea, tiene la posibilidad de aportar mejoras que favorezcan el aprendizaje de todos los alumnos, alcanzando, al mismo tiempo, a quienes, en otras circunstancias, quedarían marginados.

Por tanto, ¿qué tipos de prácticas pueden ayudar a los docentes a "llegar" a todos los

miembros de la clase? ¿Qué sugiere la investigación acerca del modo de los docentes de desarrollar su práctica profesional con el fin de hacerla más inclusiva? Es evidente que estas importantes cuestiones están fuera del alcance de este libro. No obstante, nuestras observaciones y discusiones con los alumnos y los maestros de las escuelas del proyecto IQEA apuntan a determinadas ideas que, como mínimo, merece la pena tener presentes.

Por ejemplo, nos dimos cuenta de que los maestros que parecen eficaces a la hora de proporcionar experiencias que faciliten la participación de todos los alumnos, aunque cada uno tenga su propio estilo de trabajo, prestan atención a ciertos aspectos clave de la vida de la clase. Ante todo, parece que reconocen que las fases iniciales de cualquier lección o actividad son especialmente importantes para ayudar a los alumnos a comprender la finalidad y el significado de lo que vaya a suceder. En concreto, tratan de ayudarles a recordar experiencias anteriores y a saber con qué puede relacionarse lo que tienen que aprender. Un maestro lo plan-tea así: “Tengo que calentar la clase; necesito alumnos calientes, no alum-nos fríos”.

También merece la pena señalar que los maestros más eficaces utilizan los recursos de que disponen para estimular y apoyar la participación. Lo más significativo es que parecen conscientes de que los dos recursos más importantes para el aprendizaje son ellos mismos y sus alumnos. La idea de utilizar el potencial del alumnado como recurso en relación con sus compañeros parece ser una estrategia especialmente potente, aunque, por desgracia, en algunas clases se pasa habitualmente por alto. Desde luego, según nuestra experiencia, una característica sorprendente de las lecciones que estimulan la participación es el modo en que se pide a menudo a los alumnos que piensen en voz alta, unas veces con toda la clase tras la pregunta bien preparada del maestro, o con los compañeros en situaciones de pequeño grupo adecuadamente dirigidas. Estas situaciones dan oportunidad a los alumnos para que aclaren sus ideas al “pensar en voz alta”, mientras que, al mismo tiempo, permiten a los demás estimular y apoyar el aprendizaje de sus compañeros.

Otra característica destacable de las clases que logran llegar a todos los alumnos consiste en estimular la participación activa del alumnado, con ideas y materiales, y dando todas las oportunidades posibles para que practiquen las habilidades recién adquiridas. A menudo, la forma de conseguir todo esto consiste en presentar tareas de resolución de problemas, minuciosamente planeadas con el fin de animar e incluso exigir la exploración y la aplicación de lo que se esté enseñando. Las tareas de resolución de problemas pueden llevarse a cabo con toda la clase, de forma individual o en pequeños grupos de trabajo. De hecho, podemos decir que el empleo deliberado de diversos contextos es, en sí mismo, un medio importante de responder a la diversidad de los alumnos.

Por último, descubrimos que las clases más eficaces para lograr la participación dan frecuentes oportunidades a los alumnos para que reflexionen sobre lo que ocurre, con el fin de clarificar las ideas que van surgiendo. Una jornada escolar típica proporciona a los alumnos una masa de oportunidades y experiencias que, en su mayoría, encierran muchas posibilidades de aprendizaje. Por desgracia, en algunas clases, se deja a los

alumnos poco tiempo para reflexionar en lo que hayan estado haciendo. En este sentido, son especialmente críticos los momentos finales de la lección y debe reservarse un tiempo en el que se empleen estrategias que ayuden a los alumnos a revisar lo aprendido. Con excesiva frecuencia, vemos lecciones que acaban de forma abrupta, cuando el maestro se percata de repente de que se le ha terminado el tiempo de clase y hay que guardar las cosas antes de marcharse. Así, en el momento clave en el que habría que ayudar a los miembros de la clase a poner en común lo apren-dido, no hay tiempo.

En los capítulos siguientes, presentaremos un conjunto de actividades de formación permanente del profesorado que esperamos aborden adecuadamente algunas de estas cuestiones y ayuden a los maestros a estudiar las condiciones de la clase para lograr mejorar la escuela.

3

Relaciones auténticas

Ya hemos descrito anteriormente nuestros descubrimientos sobre las condiciones que, al nivel de la escuela, parecen estar relacionadas con mayor frecuencia con las mejoras de la calidad de la experiencia del alumno (ver: Hopkins y cols., 1994; Ainscow y cols., 1994). A medida que hemos seguido estudiando este campo, nos hemos dado cuenta de que una cosa es reconocer que las relaciones son un determinante importante del progreso del alumno y otra preparar estrategias que promuevan unas relaciones adecuadas. Este capítulo se basa en nuestros conocimientos de las estrategias que han utilizado los maestros para desarrollar unas relaciones de calidad. En particular, refleja nuestra experiencia de que las relaciones auténticas entre maestro y alumno se promueven cuando los maestros:

1. Demuestran una consideración positiva hacia todos los alumnos.
2. Desarrollan sus relaciones en la clase de manera que demuestren coherencia y justicia y creen confianza.
3. Comprenden y muestran que la comunicación con los alumnos supone tanto escuchar como hablar.
4. Hacen de sus clases unos lugares en los que el alumno puede experimentar sin temor conductas que suponen elegir y asumir riesgos y una responsabilidad personal.

PANORAMA GENERAL

Muchos estudios sobre la escolarización eficaz han señalado que la relación entre maestro y alumno está en el centro del proceso de aprendizaje. Esto no es una mera proposición filosófica que se derive de la creencia en la equidad, sobre todo con respecto a los derechos y obligaciones de maestros y alumnos, sino una aportación práctica para que las clases sean eficaces. Es un tema que aparece continuamente en los escritos sobre esta temática. Brandes y Ginnis (1990) señalan que la conducta y el compromiso mejoran cuando —entre otras cosas— los maestros tratan a los alumnos con justicia y con respeto, trabajan para entablar unas relaciones cooperativas y de apoyo, demuestran su preocupación por las necesidades y el bienestar de los alumnos y les dan

responsabilidades significativas en el marco de la coparticipación en el aprendizaje. La esencia de esta relación de elevada calidad que los maestros crean en sus aulas se describe como "consideración positiva incondicional":

> "La cualidad más estimulante que una persona puede mostrarle a otra es la consideración positiva incondicional, expresión que describe la actitud clara, no posesiva, no manipuladora que busca el crecimiento y la potenciación de la otra... ni sumisa ni subordinada ni superior, sino al lado de los alumnos, siguiendo sus esfuerzos y alcanzando los objetivos de la escuela." (Brandes y Ginnis, 1990).

No obstante, las descripciones de lo que suponga una elevada relación de calidad son más difíciles de encontrar que las exhortaciones acerca de la importancia de esas relaciones. La idea de que la relación entre alumno y maestro está en el centro del proceso de aprendizaje no es en absoluto nueva. De hecho, en una época tan lejana como 1963, Hook indicó que el maestro debe desarrollar una *actitud positiva de preocupación imaginativa* con respecto a las necesidades de los alumnos; Peters (1974) reclamaba unas relaciones personales muy directas con todos y cada uno de los alumnos, defendiendo la *receptividad y la sociabilidad* hacia todos, como seres humanos individuales. Para Buber (1970), el maestro tenía que desarrollar *Umfassung*, un estado a través del cual el maestro, comprendiéndose a sí mismo y al alumno, le ayuda a aprender mediante la acción, casi como un "médium" a través del cual se le pudieran transmitir los conocimientos y la experiencia. La obra de psicología y de educación de Carl Rogers también respalda esta idea; véase, por ejemplo, su *Libertad para aprender* (Rogers, 1983). En ésta y en otras publicaciones, Rogers señala algunas condiciones que facilitan *aprender a ser libre*, como la confianza en el organismo humano, la autenticidad del maestro, la aceptación incondicional y la empatía.

No se trata simplemente de una proposición filosófica que surja de la creencia en la igualdad de derechos y obligaciones de maestros y alumnos. Es un tema que aparece continuamente en los escritos sobre las clases eficaces. Por ejemplo, Gray (en Gray y Wilcox, 1995) incluye como uno de sus tres "Indicadores de rendimiento de Sheffield" la oportunidad del estudiante de entablar una relación "vital" con un adulto mientras está en la escuela.

En las escuelas del proyecto IQEA, se han desarrollado programas extensos de observación en clase que indican la necesidad de enfatizar de forma similar la relación entre maestro y alumno. En nuestro propio trabajo, hemos aludido a esto como la necesidad de establecer unas *relaciones auténticas* en el aula. Con esto nos referimos a hacer del aula un ambiente de aprendizaje seguro en el que los alumnos puedan esperar de sus maestros aceptación, respeto e, incluso, cordialidad, sin tener que ganárselo —son derechos intrínsecos que se extienden a los alumnos por el mero hecho de estar allí—. Además, por supuesto, la seguridad y la mutua confianza en la relación ha de suponer que el maestro pueda *exigir* a los alumnos porque también encuentren *apoyo*.

Como era de esperar, en las escuelas del proyecto, el grado en el que se da esta condición varía de unas a otras, entre clases de la misma escuela e, incluso, con el mismo maestro cuando se encuentra con diferentes grupos de enseñanza. De todos modos, ha

habido una aceptación general de que las escuelas y los maestros deben tratar de extender la *autenticidad* de las relaciones a tantos grupos como sea posible.

ACTIVIDAD 3.1

MANIFESTAR UNA CONSIDERACIÓN POSITIVA

En su libro *The Student-Centred School* (1990), Donna Brandes y Paul Ginnis señalan que "la cualidad más estimulante que una persona puede mostrarle a otra es la consideración positiva incondicional".

En nuestras observaciones de maestros y clases, hemos recordado con mucha frecuencia esta frase, al ver la importancia de los "mensajes" que los maestros dan a sus alumnos para el desarrollo de la confianza en sí mismos, la autoestima y la identidad personal en la clase. Por desgracia, a veces, lo más sorprendente es la falta de esa consideración positiva —el supuesto (aun implícito) de que los alumnos deben hacer algo para ganarse la aceptación o la aprobación del maestro—. Sin embargo, en otras ocasiones, hemos visto lo poderosas que pueden ser la aceptación y tolerancia mutuas de las diferencias individuales como factor de las relaciones entre maestro y alum-no. En consecuencia, en nuestro trabajo con las escuelas, hemos tratado de promover la idea de que el alumno, en primera instancia al menos, cumpla su parte del contrato de aprendizaje limitándose a estar allí —lo que ocurra después lo determina y es responsabilidad del maestro—. La manifestación de la aceptación de los alumnos y la posesión de estrategias específicas para comunicarles la consideración positiva que se les tiene son, por tanto, determinantes importantes de las relaciones de clase.

Instrucciones

Objetivos

- Estimular al profesorado a reflexionar sobre sus propios métodos para comunicar su aceptación positiva a los alumnos.
- Facilitar una "lista de comprobación" de las estrategias posibles como base de comparación.
- Centrar la atención del maestro en posibles estrategias "nuevas" o "adicionales" que puedan ponerse a prueba para reforzar la calidad de las relaciones de clase.

Procedimiento

Esta actividad está organizada en tres pasos distintos. En el paso 1, se pide a los

participantes que hagan una relación de los métodos que utilizan para hacer que sus alumnos se sientan acogidos y valorados en sus clases. Se les invita a que describan brevemente cómo lo hacen y a que comparen después su respuesta con la de algún compañero. En el paso 2, se distribuye una lista de conductas de los docentes que hayan demostrado su influencia positiva en las relaciones entre profesores y alumnos y se invita a que, por parejas, revisen sus propias listas a la luz de ésta. En el paso 3, se pide a los integrantes de las parejas que se ayuden mutuamente a descubrir una o más estrategias para desarrollar sus prácticas al uso, estrategias que anota cada uno como objetivos personales.

PASO 1

- Reflexiona sobre las estrategias que utilizas en la actualidad para hacer que tus alumnos se sientan acogidos en clase y tengan de sí mismos una opinión positiva en cuanto aprendices.
- Describe brevemente cuatro estrategias que utilices con regularidad, señalando, si es posible, cuándo utilizaste cada una por última vez, con quiénes y qué sensación tienes acerca de sus efectos.

1.   2.   3.   4.

- Júntate con un compañero y comparad vuestras estrategias. Utiliza 10 minutos para explicar tus estrategias a tu compañero y, a continuación, invertid vuestros papeles.

PASO 2

- La lista de la página siguiente muestra un conjunto de estrategias que los profesores pueden utilizar para manifestar su consideración hacia sus alumnos. ¿Cuáles utilizas? ¿Con qué frecuencia? ¿Hay algunas que no hayas utilizado nunca? ¿Por qué?
- Compara tus comentarios con los de tu compañero.

	Conducta (del maestro)	**Comentarios**
A	Llama por su nombre de pila a los alumnos cuando entran en clase	

B	Establece contacto visual con los alumnos durante la clase	
C	Emplea el humor en sentido positivo	
D	Pasea por el aula y se acerca a todos los alumnos	
E	Reconoce la propiedad de las ideas de los alumnos que empiezan	
F	Responde positivamente a las respuestas incorrectas, señalando las partes correctas	
G	Se opone a las agresiones verbales entre alumnos	
H	Cuando los alumnos empiezan a moverse de un sitio a otro, permite descansos cortos	
I	Organiza descansos cuando decae la energía de los alumnos	
J	Transmite una sensación de entusiasmo al presentar las tareas	
K	Utiliza anécdotas, digresiones o ambas cosas en relación con la tarea	
L	Atribuye los éxitos de los alumnos a sus esfuerzos	
M	Especifica lo que hayan hecho los alumnos para alcanzar el éxito	
N	Especifica qué resultado espera del alumno en las tareas	
Procede de: Marzano y cols. (1992): Dimensions of Learning, Teacher's Manual. Aurora: ASCD/McREL		

PASO 3

Señala *tres* modalidades que puedas desarrollar en tu práctica habitual. Con respecto a cada una, trata de identificar qué conducta exige de ti, en qué difiere de tu práctica habitual y cómo evaluarás si mejora o no tus relaciones en clase.

Conducta 1: Tengo que cambiar...   Criterios de evaluación
Conducta 2: Tengo que cambiar...   Criterios de evaluación
Conducta 3: Tengo que cambiar...   Criterios de evaluación

ACTIVIDAD 3.2

DEMOSTRAR COHERENCIA Y JUSTICIA

Good y Brophy (1980) nos recuerdan que los alumnos esperan que sus maestros hagan "lo que tengan que hacer" y "hagan lo que dicen". Siguen afirmando que la credibilidad de los maestros ante el grupo está inextricablemente ligada a la coherencia y justicia que muestren en su trato con los alumnos, tanto en cuanto personas como en cuanto grupo.

Nuestro propio trabajo refuerza esta impresión —en realidad, teniendo en cuenta observaciones de los alumnos y diálogos con ellos, hay que añadir que, si no tienen fe en esas cualidades, no suelen confiar en su maestro—. Hemos notado que, cuando las

relaciones entre alumno y maestro no son buenas, los alumnos aluden con frecuencia a su sensación de que el maestro es "injusto" o no actúa siempre de la misma manera con determinados alumnos o ante ciertas conductas. En consecuencia, para las relaciones de clase, es fundamental que los maestros posean estas cualidades y, tan importante como esto, que las demuestren en su trato cotidiano con los alumnos.

Instrucciones

Objetivos

- Ayudar a los maestros a centrarse en los factores que favorecen la percepción de los alumnos de la justicia y la coherencia que tienen los maestros.
- Estimular a los maestros a que comparen sus puntos de vista con los de los alumnos, recopilados partiendo de una encuesta.
- Ayudar a los maestros a reflexionar sobre todo lo ocurrido en alguna ocasión en la que no se hayan comportado de un modo que incremente la confianza y a que aprendan de esa situación.

Procedimiento

Esta actividad está organizada en tres pasos. En el paso 1, se pide a los participantes que, primero individualmente y después en pequeños grupos, identifiquen los factores que destruyen las relaciones entre maestro y alumno. Este paso ha de completarse antes de pasar al 2. El paso 2 incluye una lista cuyo contenido procede de alumnos, que puede utilizarse como lista de comprobación para compararla con las listas que surjan del primer paso. En el paso 3, se pide a los maestros que recuerden algún caso en el que a su juicio, su comportamiento no haya sido el mejor posible. Ello implica revisar la situación dialogando con un compañero y tomar en consideración la lección que haya que extraer de ello.

PASO 1

- ¿Qué crees que impide el desarrollo de la confianza entre los alum-nos y los maestros? Haz una lista de los factores que, a tu juicio, destruyen la confianza de los alumnos en sus maestros.

Factores que destruyen la confianza

- Reúnete con dos compañeros y comparad vuestras listas. Debéis tratar de llegar a un acuerdo acerca de las *seis* conductas que, con mayor probabilidad, puedan considerar "injustas" los alumnos, reduciendo los niveles de confianza.

1.
2.
3.
4.
5.
6.

PASO 2

La lista siguiente está extraída de una encuesta realizada a alumnos acerca de sus ideas sobre lo que hace difícil "confiar" en un maestro:

- no cumplir promesas;
- no ayudar cuando de verdad hace falta;
- no admitir nunca que se haya equivocado;x
- castigar a todos cuando no saben quién es el culpable;
- no castigar a sus alumnos "preferidos";
- amenazar;
- reglas "estúpidas" (como: "¡no te levantes del pupitre!");
- reglas que ni siquiera cumplen ellos;
- no dar "una oportunidad" a todos.

Compárala con tu lista.

PASO 3

- ¿Puedes señalar una ocasión en la que te parezca que tu forma de manejar la situación redujo la confianza entre maestro y alumno? Descríbela brevemente.

- Júntate con un compañero e intercambiad vuestras descripciones. ¿Qué te puede ayudar en tus relaciones futuras con los alumnos?

ACTIVIDAD 3.3

DESARROLLAR DESTREZAS DE ESCUCHA

La calidad de la comunicación en clase tiene una influencia importante en la forma de sentir los alumnos su experiencia en esa clase. Tan importante como que los maestros sean claros al dar instrucciones o transmitir sus sentimientos a los alumnos, es que éstos sientan que el maestro es igualmente sensible a lo que dicen. En nuestras observaciones, nos hemos dado cuenta de que, con frecuencia, los maestros están muy atentos a lo que ocurre en clase e, incluso, pueden estar al tanto de las conversaciones entre alumnos. Sin embargo, esta "consciencia" de lo que dicen los alumnos no siempre se refleja en la comunicación del maestro con ellos. De hecho, a menudo parece que esté vigilando lo que digan los alumnos en vez de responder, aunque la intervención del alumno se dirija directamente al maestro. La actividad pretende ayudar a los maestros a que reflexionen

sobre sus propias destrezas de escucha, ante todo en términos generales y después, más en concreto, en relación con la práctica en el aula.

Instrucciones

Objetivos

- Dar oportunidad a los maestros para que practiquen sus "destrezas de escucha" y consideren cuáles son las características de una escucha eficaz.
- Ayudar a los maestros a reflexionar sobre el grado en que utilizan sus destrezas de escucha en el aula y a desarrollar ideas concretas acerca de cómo utilizarlas con mayor eficacia.

Procedimiento

Esta actividad está organizada en cinco pasos. Los tres primeros están relacionados con un ejercicio de destrezas de escucha, que requiere que cada grupo tenga un juego de tarjetas. El facilitador debe identificar los grupos, "repartir" las tarjetas entre los miembros de cada grupo, pedirles que no miren las tarjetas hasta que se les lean las instrucciones y, a continuación, leer la hoja de instrucciones. Los grupos disponen de 10 a 15 minutos para resolver el problema, pasando a continuación al paso 2, una conversación sobre lo que han estado haciendo. En el paso 3, los grupos ponen en común sus conclusiones. En el paso 4, los participantes trabajan en pequeños grupos con el fin de identificar las conductas que pueden utilizar en clase para indicar a los alumnos que les están escuchando, y la actividad se cierra con el paso 5, en el que se ponen en común ideas sobre cómo pueden mostrar los maestros una actitud de escucha activa a sus alumnos.

PASO 1

Este ejercicio requiere que los participantes se organicen en grupos de cinco o seis integrantes. Cada grupo dispondrá de un juego de tarjetas.

Tarjetas para el paso 1 (prepare un juego para cada grupo).

De Ainscow a Beresford hay 7 flipz.	
	Un tokz tiene 8 tikz.

Enunciados que hay que imprimir en las tarjetas:

— De Ainscow a Beresford hay 7 flipz.
— De Beresford a Harris hay 11 flipz.
— De Harris a Hopkins hay 2 flopz.
— En un flopz hay 8 flipz.
— El flipz es una medida de longitud.
— En un kilómetro hay 4 flopz.
— Un tokz tiene 8 tikz.
— Un minim tiene 2 tokz.
— Un minim es una unidad de tiempo.
— Tokz y tikz son medidas de tiempo.
— Jack sale a mediodía.
— Un minim es igual a 4 horas.
— Jack conduce de Ainscow a Beresford a una velocidad de 28 flipz por tikz.
— Jack conduce de Beresford a Harris a una velocidad de 22 flipz por tikz.
— Jack conduce de Harris a Hopkins a una velocidad de 32 flipz por tikz.
— La ruta más corta entre Ainscow y Hopkins es de 3 flopz.

El facilitador debe organizar los grupos y distribuir las tarjetas entre los integrantes de cada grupo, dando (*verbalmente*) las siguientes instrucciones a los grupos:

Hoja de instrucciones

1. La tarea de cada grupo consiste en resolver un problema.
2. La información necesaria para resolver el problema está escrita en las tarjetas que tienen.
3. Cada miembro del grupo es responsable de sus tarjetas.
4. Los integrantes del grupo pueden decirse unos a otros lo que esté escrito en sus respectivas tarjetas, pero no deben enseñarlas ni dejarlas a ningún otro miembro del grupo.
5. Durante el ejercicio, que debe resolverse hablando y escuchando, no se permite utilizar bolígrafos ni papeles.
6. Todos los grupos tienen las mismas tarjetas.
7. El problema es el siguiente: ¿Cuánto tiempo, en minutos, le llevará a Jack el viaje de Ainscow a Hopkins, si pasa sin parar por Beresford y Harris?

PASO 2

Siguiendo reunidos en grupo, se emplean de 10 a 15 minutos en reflexionar sobre la forma utilizada por el grupo para afrontar el problema. Se consideran los siguientes aspectos:

- ¿Qué conductas han ayudado al grupo?
- ¿Qué conductas han obstaculizado al grupo?
- ¿Quién ha participado más? ¿Por qué crees que ha sido?
- ¿Quién ha participado menos? ¿Por qué crees que ha sido?
- ¿Cómo ha surgido el liderazgo en el grupo?
- ¿Qué sentimientos tenías a medida que se desarrollaba la actividad?

PASO 3

- Poned en común vuestras conclusiones con todo el grupo.

- ¿Qué nos enseña este ejercicio sobre la escucha eficaz?

PASO 4

En pequeños grupos (de tres o cuatro participantes), hay que hacer una lista de seis conductas que puedan adoptar los maestros para demostrar a sus alumnos que escuchan lo que ellos dicen:

Para demostrar la escucha activa
1.
2.
3.
4.
5.
6.

PASO 5

Poned en común vuestra lista con todo el grupo.

ACTIVIDAD 3.4

ESTIMULAR LAS CONDUCTAS DE ELECCIÓN Y DE ASUNCIÓN DE RIESGOS

Se sabe que un ambiente de aprendizaje eficaz es aquél en el que se anima al aprendiz a que se responsabilice de su propio aprendizaje. Ahora bien, la "responsabilización" supone la posibilidad de elegir (a menos que estemos creando simplemente una "cultura de culpabilidad" para alejar la responsabilidad de los docentes). Los alumnos deben llegar a comprender que, con frecuencia, el hacerse mayor y el asumir riesgos van unidos. Por eso hay que ofrecerles experiencias en las que se les den oportunidades de experimentar nuevas conductas. También pueden experimentar que el hecho de optar implica la aceptación de los resultados de esa elección, aunque quizá no siempre sean los resultados esperados. De hecho, una auténtica potenciación de los alumnos lleva consigo la posibilidad de que les permitamos experimentar el fracaso. No obstante, debe tratarse de un fracaso que se considere como una experiencia importante de aprendizaje, ya que, sin la posibilidad del fracaso, no tendrán muchas oportunidades de auténtico desarrollo. En este sentido, la clase tiene que ser un lugar en el que los alumnos puedan fracasar sin peligro, en el que aprendan de las elecciones erróneas y en el que se les anime a crecer a través de esa experiencia. Este ejercicio invita a los maestros a reflexionar sobre la medida en que estimulan a sus propios alumnos para que experimenten conductas y hagan elecciones, y sobre las estrategias de las que se dispone para ayudarlos a superar los fracasos ocasionales, saliendo fortalecidos de la experiencia.

Instrucciones

Objetivos

- Analizar situaciones de enseñanza recientes para examinar hasta dónde llega la posibilidad de que los alumnos hagan opciones en relación con sus propios aprendizajes.
- Consultar con los compañeros cómo pueden incrementarse las posibilidades de elección del alumno.
- Considerar diversas formas de aprovechar los resultados negativos de la elección hecha por el alumno como experiencia positiva de aprendizaje.

Procedimiento

Esta actividad se desarrolla en cuatro pasos. El primero requiere que los participantes trabajen solos, reflexionando sobre su última experiencia docente y describiéndosela después a sus compañeros. Debe hacerse una copia de la hoja correspondiente para cada participante y entregársela para que la rellene antes de comenzar el paso 2. El paso 3 permite a cada participante actuar como recurso para los demás y, en el paso 4, se invita a todo el grupo a que recoja las ideas de todos acerca de cómo pueden hacer los maestros un uso positivo de las experiencias que, al principio, no les parecen tan positivas a los alumnos.

PASO 1

- Haz una lista de las últimas seis clases que hayas impartido, exponiendo brevemente el contenido, el método o métodos de enseñanza, e indicando de qué clase o grupo se trata.

	Descripción del contenido	**Descripción del método**
Clase 1 Aula / Grupo:		
Clase 2 Aula / Grupo:		
Clase 3 Aula / Grupo:		
Clase 4 Aula / Grupo:		
Clase 5 Aula / Grupo:		
Clase 6 Aula / Grupo:		

- Reúnete con dos compañeros. Brevemente (5 minutos cada uno), describid por turno el uno al otro, vuestros "métodos".

PASO 2

- Revisando las seis clases que has descrito, señala las oportunidades que has dado a los alumnos en cada una de ellas para que elijan el contenido o los métodos correspondientes.

Opciones posibles		
	Contenido	**Método**
Clase 1		
Clase 2		

Clase 3		
Clase 4		
Clase 5		
Clase 6		

- Vuelve a reunirte con tus dos compañeros y comparad vuestras respuestas.

PASO 3

En grupos de tres, tened de nuevo presente el paso 2. ¿Podéis ayudaros mutuamente a crear oportunidades para que los alumnos puedan hacer elecciones en las clases que habéis descrito?

PASO 4

- En grupos de tres, reflexionad durante 10 minutos sobre cómo puede utilizarse positivamente el fracaso del alumno como experiencia de aprendizaje. Seleccionad dos ejemplos.

1. El fracaso puede utilizarse en sentido positivo cuando...
2. El fracaso puede utilizarse en sentido positivo cuando...

- Poned en común vuestros dos ejemplos con todo el grupo.

4

Límites y expectativas

Nuestras observaciones de la práctica ponen de manifiesto que, cuando los maestros actúan de forma colegiada, mostrando enfoques y conductas similares, los alumnos aprenden rápidamente esas pautas, que reconocen como claves. En ningún sitio resulta esto tan evidente como en las expectativas acerca de la conducta de los alumnos. La adhesión profunda a un código establecido es un determinante importante de la respuesta del alumno. Cuando las reglas se establecen con claridad y se siguen con seguridad, parece que la mayoría del alumnado aprende rápidamente a desenvolverse dentro de los límites establecidos.

También resulta evidente que las expectativas que tienen los maestros con respecto a la conducta del alumno, así como a su participación y compromiso, se basan en los límites establecidos. En las escuelas del proyecto IQEA, hemos visto que las expectativas del maestro y del alumno crecen cuando el ambiente de clase se convierte en un espacio física y emocionalmente seguro. En concreto, hemos notado que la creación de un ambiente de aprendizaje significativo suele estar relacionado muy a menudo con:

1. Límites y expectativas claros con respecto a la conducta del alumno;
2. Sistema de recompensas y sanciones que enfatice las expectativas y promueva la autoestima y la autodisciplina del alumno;
3. Estrategias activas de dirección de la clase, orientadas a crear y mantener un ambiente adecuado;
4. Consistencia, con flexibilidad, al responder a los alum-nos y a los acontecimientos.

PANORAMA GENERAL

Si esperamos que los alumnos valoren y disfruten con el aprendizaje, tenemos que ser capaces de crear un ambiente en el que se sientan seguros y valorados. En el capítulo anterior señalamos que las relaciones son fundamentales para la autoestima y el progreso de los alumnos en clase. Sin embargo, con frecuencia, las relaciones se atrofian a causa de problemas que se derivan de la disciplina o del control. Es paradójico, aunque

inevitable, que el nivel de libertad individual en el aula esté ligado a la observancia de "reglas". De lo contrario, habrá pocas oportunidades para que cada alumno pueda actuar individual o creativamente. En consecuencia, los límites de la conducta del alumno son necesarios no para restringir sus capacidades, sino para liberarlas. Por tanto, es importante que la clase tenga "reglas", enunciadas positivamente, explicadas a los alumnos, discutidas y negociadas con ellos cuando sea conveniente, pero aplicadas de forma consistente.

Unas reglas claramente articuladas y consistentemente impuestas tienen beneficios evidentes; por ejemplo, el apoyo que brindan al maestro comparativamente menos habilidoso; sin embargo, parece que el impacto principal lo produce sobre el clima del aula y, por tanto, sobre la posibilidad de desarrollar las demás características de la clase de las que nos ocuparemos en este libro. Por eso, la clarificación de las "reglas" y expectativas beneficia a los maestros, contribuyendo a elevar la calidad del ambiente de aprendizaje. La coherencia en la conducta de los docentes constituye una influencia muy poderosa sobre la respuesta del alumno, por lo que deben evitarse las posibles discrepancias entre los maestros. Es preciso que el número de "reglas" necesarias sea mínimo, ya que, cuantas más haya, más difícil será llegar al acuerdo y coordinar las respuestas de los profesores.

También es importante considerar los límites que se establecen para los alumnos como expectativas positivas y no como estrategias de control. En último término, se espera que los alumnos se autocontrolen dentro de los límites fijados y que las expectativas de los maestros puedan orientarse hacia unos resultados más importantes que la simple obediencia de sus alumnos.

Por supuesto, el método mediante el que se marcan los *límites* adecuados es ya un reforzador importante de esos *límites*. Nuestra experiencia nos dice que, cuando se establecen unos límites de conducta para alum-nos y maestros a través de un proceso de "negociación" —esto es, aquel que implica que los alumnos reflexionen sobre sus propios puntos de vista— el compromiso para que se respeten tales límites es mucho más profundo.

ACTIVIDAD 4.1

PONER LÍMITES

La razón de que las escuelas necesiten reglas es la creación de un entorno física y psicológicamente seguro para la enseñanza y el aprendizaje. Incluso los niños muy pequeños reconocen que las reglas son componentes necesarios del ambiente de aprendizaje; las reglas claras facilitan la gestión eficaz y eficiente de la clase, maximizando la cantidad de tiempo que los alumnos dedican a las actividades de aprendizaje. No obstante, dado que las "reglas" pretenden apoyar los objetivos y procesos educativos de la escuela, las que no sean necesarias o reduzcan los niveles de

compromiso o de moral del alumnado deben evitarse. En general, para ser eficaces, las reglas han de aceptarse y, para que se acepten, es preciso que satisfagan una necesidad. En consecuencia, es importante reducirlas a un mínimo y tratar de basarlas en unos principios que salvaguarden y promuevan los intereses del alumnado. También es importante garantizar que el mínimo de reglas, una vez adoptado, reciba el apoyo de todo el profesorado y que todos ellos exijan su cumplimiento —nada desacredita tanto las reglas de la escuela como la desigual exigencia de su cumplimiento—.

Esta actividad está diseñada para ayudar a los maestros a explorar su propia forma de pensar acerca de las necesarias reglas de las escuelas y de la interacción entre reglas, expectativas y conducta de los alumnos.

Instrucciones

Objetivos

- Ayudar a los maestros a reflexionar sobre los fines que cumplen las "reglas" en la escuela.
- Dar oportunidad de revisar las prácticas de la propia escuela con respecto a la "elaboración de las reglas".
- Ayudar a los maestros a considerar cómo pueden "enseñar" las "reglas" a sus alumnos.

Procedimiento

Esta actividad se desarrolla en cinco pasos. Durante los pasos 1 y 2, los participantes tendrán que disponer de un ejemplar del reglamento de régimen interno (o similar) de sus respectivos centros, a efectos de comparación. Para los pasos 2 y 3, harán falta copias de las listas A y B.

PASO 1

- Considera las reglas de otro centro o de otra etapa de la escuela (primaria o secundaria). Léelas y toma las notas que creas conveniente.
- Reúnete con dos compañeros y comparad estos conjuntos de reglas con las de vuestro propio centro o etapa.

¿Cuáles son las principales semejanzas, diferencias o ambas cosas?

¿Qué crees que te dicen las reglas acerca de la cultura de la escuela de procedencia?

¿Te gustaría hacer alguna modificación de las reglas de tu propio centro?

PASO 2

- He aquí algunos "criterios" para evaluar la adecuación de las reglas de la escuela.

> **LISTA A**
>
> La regla debe ser necesaria.
>
> La regla debe ser razonable.
>
> La regla debe ser sencilla y clara.
>
> La regla debe ser flexible.
>
> Cuando sea posible, la regla debe expresarse de forma positiva.
>
> La regla debe ser adecuada a los niveles de desarrollo cognoscitivo y social de los alumnos.

- ¿Estás de acuerdo con esta lista?
- ¿Hasta qué punto satisfacen estos criterios las reglas de tu centro?

PASO 3

- Es probable que los procedimientos utilizados para elaborar y publicar las reglas tengan una influencia clara en la medida en que los alumnos acepten las reglas como "expectativas" de conducta. Se recomienda que se sigan los procedimientos siguientes con el fin de que las reglas tengan la máxima influencia posible.

> **LISTA B**
>
> Las reglas deben establecerse antes de que comience el curso escolar.
>
> Las reglas deben exponerse por toda la escuela.
>
> Los alumnos deben tener ejemplares de las reglas.
>
> Las consecuencias de transgredir las reglas deben estar claras.
>
> Debe haber el menor número posible de reglas.
>
> Las escuelas deben "enseñar" las reglas.

- ¿Hasta qué punto estás de acuerdo con estos procedimientos?
- ¿Reflejan estos procedimientos la práctica habitual de tu escuela?

PASO 4

- Escoge *una* regla de tu escuela que resulte difícil de imponer.
- ¿Cómo "enseñarías" la regla a los alumnos?

PASO 5

Informa a todo el grupo de la estrategia de enseñanza que hayas ideado.

ACTIVIDAD 4.2

UTILIZAR LA DISCIPLINA EN SENTIDO POSITIVO

Aunque sea cierto que los profesores eficaces se comportan de forma autoritaria cuando perciben la necesidad de dar orientaciones directas o de intervenir, son pocos los que adoptan esta actitud constantemente. A menudo, las peticiones, las sugerencias y los recordatorios son igualmente eficaces para garantizar la cooperación de los alumnos y, al mismo tiempo, contribuyen a mantener un clima de clase más positivo —un clima de propósito compartido y consideración mutuas—. De hecho, es característico de los docentes eficaces que sus clases estimulen a los alumnos a crecer y a aprender, sin que por ello carezcan de una dirección clara y, si es necesario, de control. Esos docentes reconocen que hay que utilizar la disciplina como una fuerza positiva en el aula y no como medio de represión. No obstante, para que las recompensas y las sanciones puedan utilizarse como método para promover el sentido de valía personal de los alumnos y para estimular la autodisciplina, el profesor debe conocer un amplio conjunto de estrategias de disciplina y estar acostumbrado a reflexionar desde esos puntos de vista.

Instrucciones

Objetivos

- Ayudar a los docentes a reflexionar sobre su forma de utilizar los castigos o sanciones.
- Promover el diálogo sobre la eficiencia de determinadas sanciones con respecto a ciertos problemas concretos.
- Recordar al profesorado el conjunto de conductas posibles cuando traten de intervenir y reorientar la conducta del alumno.
- Identificar formas de utilizar la disciplina como fuerza positiva en la escuela.

Procedimiento

Esta actividad está organizada en cuatro pasos. El paso 1 invita a los docentes a reflexionar sobre los castigos o sanciones que hayan impuesto (recientemente), señalando por qué los impusieron y qué han conseguido. Se pide después que comparen sus respuestas con los compañeros. En el paso 2, se pide a cada participante que se centre en un incidente determinado que sea recurrente o cree problemas y que reflexione con más detalle sobre esta relación entre castigo y conducta. Después, cada compañero actúa como "consultor" con respecto a los otros, sugiriendo estrategias alternativas. El paso 3 implica ajustar la respuesta del docente a la conducta del alumno y se debe llevar a cabo como ejercicio en pequeño grupo. En el paso 4, por parejas, los profesores reflexionan sobre las razones de que persistan ciertos tipos de problemas, de que determinados castigos sean poco eficaces y se pide a las parejas que lancen las ideas que se les ocurran para hacer que el sistema disciplinario de la escuela sea más positivo.

PASO 1

Haz una lista de cinco castigos o sanciones que hayas impuesto en la última semana en diversas clases. Señala por qué los impusiste y qué conseguiste. Anota esta información en el cuadro siguiente.

Sanción o castigo	Razón	Resultado

PASO 2

Pon en común tus respuestas con un compañero. Céntrate sobre todo en la naturaleza del incidente y en la adecuación o no de la sanción o castigo. ¿Son más importantes unas sanciones o castigos que otros?, ¿por qué? Toma algunas notas sobre vuestra conversación.

PASO 3

En pequeños grupos, elaborad vuestras respuestas, ajustando las sanciones o castigos con las conductas de los alumnos. Haced una lista de malas conductas típicas de los alumnos y las sanciones o castigos que más se ajustan a la gravedad de la conducta señalada. Exponed estas listas de grupos por la sala y emplead algún tiempo en leerlas.

PASO 4

Con un compañero, utiliza las listas para considerar por qué ciertas conductas persisten a pesar de que tienen sanciones o castigos ajustados a su gravedad. Dialogad acerca de la posibilidad de que haya otra u otras formas de tratar un problema persistente de conducta. ¿Qué tiene que ocurrir para que se acepten plenamente y se implanten estrategias nuevas?

ACTIVIDAD 4.3

CREAR Y MANTENER UN AMBIENTE DE CLASE ADECUADO

Nuestra investigación pone de manifiesto que la distribución de los asientos en el aula es un factor importante de una enseñanza y aprendizaje eficaces. Quizá esto se reconozca con más facilidad en primaria que en secundaria. En los Institutos de Secundaria parece obvio, sobre todo cuando se habla con alumnos de los últimos cursos, que el lugar en el que se sientan en clase es un reflejo de su categoría fuera del aula, así como un factor que contribuye al mantenimiento de ese estatus. Alum-nos de todos los cursos caracterizan de este modo la distribución de alumnos en el sistema tradicional de pupitres en filas: "Los revoltosos al fondo, los trabajadores en el medio y los tristes, que no tienen amigos, en primera fila". Trasladar a un alumno revoltoso de la parte de atrás a las primeras filas trastorna esta estructura social de la clase y, en consecuencia, puede causar mayores trastornos que el incidente original.

Esa poderosa imagen del ambiente de aprendizaje tiene, inevitable-mente, cierta influencia en los procesos de enseñanza que se desarrollan en el aula; de hecho, nuestra investigación indica que los profesores de secundaria prestan poca atención a la distribución de los asientos. Parece que se limitan a aceptar la organización que encuentran cuando entran en el aula. Los alumnos a los que preguntamos, aunque tenían ideas muy claras acerca de las distintas formas de distribuir los asientos, se conformaban con que el profesor los organizara. Este estado de "ajuste por defecto" significa a menudo que los profesores despliegan unas estrategias docentes, como el trabajo en grupo, en situaciones manifiestamente inadecuadas.

Instrucciones

Objetivos

- Idear una disposición de asientos para que el aula satisfaga las necesidades docentes del profesor y las necesidades de aprendizaje de los alumnos.
- Reflexionar sobre el modo de integrar en la distribución los puntos de vista de los alumnos.
- Considerar cómo integrar a determinados tipos de alumnos en la distribución de asientos.

Procedimiento

Esta actividad se divide en cinco pasos. El paso 1 requiere que los participantes consideren individualmente cuál sería la distribución óptima de asientos para una clase determinada. El paso 2 supone que dialoguen con un compañero acerca del modo de conseguir los puntos de vista de los alumnos sobre la distribución de los asientos. El 3 presenta la distribución de asientos preferida por los alumnos pero diferente de la suya y el paso 4 exige que discutan con el mismo compañero sobre las formas de reconciliar ambas distribuciones. Por último, las ideas recogidas se ponen en común con el resto del grupo.

PASO 1

En el espacio que aparece a continuación, dibuja un plano que muestre tus preferencias sobre la distribución de los asientos del aula en la que impartas una determinada clase. Indica los lugares ocupados por ciertos tipos de alumnos, sobre todo los que creas revoltosos y los que el resto de la clase considera “graciosos”, señalándolos con sus iniciales.

Pizarra

PASO 2

- Con un compañero, idea un modo de sondear los puntos de vista de los alumnos de la clase.
- ¿Cuáles son las preguntas clave que harías?
- ¿Cómo podrías integrar en la encuesta tus propios puntos de vista acerca de tus necesidades docentes?

1.

2.

3.

4.

5.

6.

PASO 3

La clase se ha decantado claramente a favor de una disposición de los asientos diferente de la que ideaste en el paso 1. Si tu idea era que la clase se sentara en filas, los alumnos muestran su preferencia por sentarse en grupos de cuatro alrededor de las mesas. Si tú preferías disponer los asientos en forma de herradura, ellos han manifestado el deseo de sentarse en filas. Si querías que se sentaran en grupos, ellos quieren hacerlo en filas.

PASO 4

- Con el mismo compañero del paso 2, idea una estrategia para reconciliar las dos versiones diferentes.

- ¿Te plegarías a las preferencias de los alumnos?
- ¿Impondrías la tuya?

PASO 5

Pon en común tus ideas con el resto del grupo.

ACTIVIDAD 4.4

COHERENCIA, CON FLEXIBILIDAD, AL RESPONDER A LOS ALUMNOS Y A LOS ACONTECIMIENTOS

Por regla general, se acepta que las clases eficaces se caracterizan por un clima de trabajo positivo donde se hace hincapié en celebrar el rendimiento. La información a los alumnos acerca de su actuación a medida que van realizando sus tareas y el elogio del esfuerzo y del rendimiento son esenciales para la creación de ese clima. No obstante, es importante tener en cuenta que el elogio supone un proceso social complejo. Con demasiada frecuencia, se ha pedido a los profesores y maestros que crean que el mero incremento de los elogios conducirá a mejoras del aprendizaje y de la conducta social. En el peor de los casos, esto lleva a un enfoque mecanicista en el que el elogio se convierte en una estrategia en gran medida manipuladora. En consecuencia, es importante estudiar cuáles son las características de las formas adecuadas de elogio.

La investigación indica que el elogio eficaz dirige la atención al progreso y al rendimiento, mientras que, al mismo tiempo, expresa el aprecio de los esfuerzos del alumno de tal modo que implica el reconocimiento de su valor y no de su intento de agradar al profesor. Esto ayuda a los alum-nos a atribuir sus logros a su propia motivación intrínseca y no a manipulaciones externas del docente, a la facilidad de la tarea o a la pura suerte.

Instrucciones

Objetivo

- Examinar cómo debe utilizarse el elogio.

Procedimiento

Durante el paso 1, los participantes revisan las pruebas avaladas por la investigación, tratando de relacionarlas con sus propias ideas y experiencias. Después, en el paso 2, los

grupos elaboran unas orientaciones que sean relevantes para los alumnos dentro de la escuela. Por último, los grupos ponen en común y comparan sus propuestas.

PASO 1

A continuación de un diálogo inicial basado en el material introductorio, se pide a los participantes que consideren en pequeños grupos la siguiente lista de enunciados basados en un resumen de los descubrimientos de investigaciones. El debate debe centrarse en dos cuestiones con respecto a cada enunciado: ¿qué significa este enunciado? y ¿estamos de acuerdo con esta idea?

El elogio eficaz debe:

- ser sencillo y directo, dicho con voz natural, sin efusiones ni aspavientos;
- manifestarse con un estilo directo y declarativo (p. ej.: "Eso está muy bien. Nunca había pensado en eso");
- especificar lo conseguido, reconocer el esfuerzo, atención o perseverancia notable;
- ser variado;
- estar respaldado por la adecuada comunicación no verbal;
- evitar enunciados ambiguos (p. ej.: "Hoy has estado realmente bien");
- expresarse, por regla general, en privado.

PASO 2

Se pide a los grupos que elaboren sus propias orientaciones acerca de las formas más eficaces de celebrar los esfuerzos y logros de los alumnos. Sus ideas deben resumirse en un póster.

PASO 3

Cada grupo presenta sus ideas utilizando pósters y, a continuación, se dialoga sobre ellas.

PASO 4

Los participantes redactan un informe:

En relación con el elogio, lo más importante es...

5

Planificar para enseñar

La planificación de las clases y, en realidad, de las actividades de aula es fundamental para el éxito de la enseñanza. El profesorado sin experiencia tiene que planificar su trabajo con mucho detalle, partiendo de los objetivos del currículo y del programa con el fin de diseñar oportunidades, experiencias y materiales que faciliten el aprendizaje de sus alumnos. Por otra parte, a menudo, los docentes con más experiencia son capaces de, partiendo de un conjunto de posibilidades de su repertorio, adaptarlas en respuesta a la situación en la que se encuentren. Por tanto, la planificación se convierte en un proceso de adaptación sobre la marcha, basado en la interpretación que haga el profesor de las necesidades de sus alumnos. Las destrezas necesarias para este tipo de planificación se desarrollan a través de la experiencia profesional.

Hemos observado que el impacto de las horas que emplean los maestros y profesores en preparar sus clases aumenta cuando:

1. Los planes de clase son variados.
2. La organización del aula se adapta en respuesta a la información que proporcionan los alumnos durante las clases.
3. Las estrategias se planean para permitir a los alumnos que encuentren el sentido de las actividades de aula.
4. Las tareas para casa se planean con el fin de reforzar y ampliar el aprendizaje.

PANORAMA GENERAL

Durante la formación inicial, se enseña a los futuros maestros y profesores los procedimientos de planificación sistemática que les llevan a describir con detalle los objetivos, los métodos, los materiales y las formas de evaluación que vayan a utilizar. A los docentes sin experiencia, este sistema les proporciona un marco de referencia para pensar en los factores que puedan influir en el éxito de la clase y, al mismo tiempo, un medio de prever posibles dificultades. Por desgracia, la vida en el aula está llena de posibilidades de que ocurra lo inesperado y, aunque muchas clases sigan un modelo general bastante predecible, también llevan consigo numerosos acontecimientos menores

imprevisibles que hay que afrontar. En consecuencia, incluso una clase bien planeada en manos de un profesional con poca experiencia puede llevar a frustraciones, cuando se pasan por alto ciertas oportunidades potencialmente ricas para ampliar el aprendizaje o cuando determinados incidentes que distraen la atención dañan el clima del aula.

Nuestras propias observaciones de los procesos de planificación llevados a cabo por los docentes más eficaces ponen de manifiesto que suelen utilizar unos procedimientos diferentes y más flexibles. Con frecuencia, los docentes con más experiencia han elaborado un conjunto de “formatos” de clase que se convierten en su repertorio y a partir del cual establecen la organización que les parece adecuada para una finalidad concreta. Parece que tienen en cuenta una serie de factores interconectados —como la materia a enseñar, la edad y experiencia de los alumnos, las condiciones ambientales del aula, los recursos disponibles y su propio estado de ánimo—, con el fin de adaptar uno de sus habituales esquemas de clase. Esa planificación suele tener un carácter idiosincrásico y, de hecho, con frecuencia parece desarrollarse en un plano en gran medida intuitivo. En este sentido, se parece poco al procedimiento racional que se enseña a los principiantes, pues consiste, en gran parte, en un proceso de diseño y rediseño sobre la marcha de unas pautas establecidas.

En consecuencia, gran parte de esta planificación se desarrolla en segundo plano, a medida que los docentes van llevando a cabo sus tareas cotidianas. Aunque algunos aspectos pueden realizarse durante el fin de semana o por la noche, también se prolonga al ir a la escuela, por la mañana, y ya en el edificio escolar, cuando el docente prepara sus materiales para la clase. En realidad, a veces, nos ha sorprendido que los ajustes finales se hicieran al entrar el docente en el aula y percibir el ambiente del grupo.

Todo esto puede parecer un tanto informal, mera improvisación incluso, pero nuestras observaciones muestran que, para muchos profesores con experiencia, constituye un proceso intelectualmente exigente de diálogo consigo mismo sobre cuál es la mejor manera de estimular el aprendizaje del grupo. Por tanto, los intentos de estimular y apoyar nuevas mejoras de la práctica deben tener en cuenta la naturaleza de este complejo enfoque de la planificación.

Este enfoque de la planificación de clase tiene una evidente limitación que se deriva de la forma de llevarlo a cabo, en gran parte de un modo privado. Esto significa que el profesorado tiene que limitarse a las posibilidades que le ofrezcan sus experiencias previas. Por eso, en el proyecto IQEA se animó a las escuelas a crear unas condiciones organizativas que condujeran al diálogo sobre el ejercicio docente y a la comunicación de experiencias relativas a la planificación de las clases (véase: Ainscow y cols., 2001, en especial el capítulo 7).

También es esencial comprender que la planificación no termina cuando comienza la clase. De hecho, con frecuencia, las decisiones más significativas son las que se toman a medida que se desarrolla. En este sentido, un investigador compara el trabajo de los maestros con el de los artesanos. Un ejemplo ilustrará su observación. Cuando un fontanero con experiencia encuentra una fuga en un sumidero, emprende su tarea convencido de que cuenta con los medios necesarios para resolver el problema. Al haber

arreglado antes muchas fugas similares, confía en que una de sus respuestas habituales servirá para efectuar la reparación. Sin embargo, a veces, la situación le sorprende —su repertorio habitual no sirve—. ¿Qué hace: asiste a un curso, pide ayuda, lee un manual? Lo más probable es que tantee las tuberías hasta encontrar una solución. De este modo, añade a su repertorio una nueva forma de actuar que, por supuesto, llevará consigo la próxima vez que tenga que arreglar una fuga.

La idea consiste en que los profesores desarrollan su práctica de un modo parecido. Puede decirse que la diferencia fundamental es que la enseñanza es mucho menos predecible que la fontanería, hasta el punto de que, en una misma clase, hay muchas "sorpresas" que afrontar y, en consecuencia, muchas más posibilidades para "tantear". Por ejemplo, está el alumno que, de repente, quiere decirle al maestro algo interesante que le ha sucedido la noche anterior; otro que pregunta por un tema en el que nunca se le ha ocurrido pensar al maestro e, inevitablemente, están quienes pierden el interés o no se comportan bien. Todos estos acontecimientos inesperados requieren una decisión instantánea. Como el fontanero, el maestro no tiene oportunidad de pedir consejo. De este modo, se ponen a prueba respuestas nuevas y, cuando se observa que sirven, se añaden al repertorio de enfoques habituales. Mediante esta forma de *planificar para enseñar*, los profesores aprenden a planear organizaciones del aula que pueden ser más eficaces para dar una respuesta a los alumnos en sus clases.

ACTIVIDAD 5.1

PLANIFICAR PARA ATENDER A LA DIVERSIDAD

Los alumnos con los que trabajan los profesores en las escuelas de nuestros días viven en un mundo interesante y estimulante. Muchos tienen oportunidades de viajar e incluso quienes no las tienen están acostumbrados a una dieta rica de estimulación mediante la televisión, el cine y los ordenadores. En este sentido, plantean unos desafíos a los que nunca antes tuvieron que enfrentarse generaciones de docentes. Los alumnos de hoy son, por tanto, exigentes y distinguen muy bien lo que se les presenta; también aportan al aula unas experiencias e ideas que proporcionan fundamentos importantes para la planificación de las clases.

Por otra parte, una generación de alumnos es, en gran medida, semejante a cualquier otra. En concreto, todo grupo de clase, es un conjunto de personas con sus propios intereses, temores y aptitudes. En el centro del proceso de planificación se suscita la cuestión de cómo atender esta diversidad.

Por todas estas razones, la preocupación por la variedad es esencial para la eficacia de la planificación. Si queremos que la escuela motive la participación y el aprendizaje, se base en las diversas experiencias de los integrantes del grupo de alumnos y tenga en cuenta las diferencias entre sus estilos de aprendizaje, es necesario considerar cómo pueden planificarse las clases de manera que proporcionen un conjunto rico de contextos,

experiencias y materiales para el aprendizaje.

Instrucciones

Objetivos

- Estimular a los docentes para que tengan en cuenta la naturaleza de la diversidad en una clase cualquiera.
- Estudiar cómo introducir la variedad en la clase para responder a la diversidad de los alumnos.

Procedimiento

Los participantes deben leer el texto del principio y exponer sus ideas sobre el modo de introducir la variedad en sus clases. Esto ayudará a delimitar el foco de atención antes de entrar en debates más detallados.

Durante el paso 1, los participantes trabajan en silencio, completando las siete frases. Es conveniente que la persona que coordine la actividad sugiera que los miembros del grupo recuerden sus experiencias como alumnos en la escuela o en la universidad o las experiencias más recientes, como la de aprender a conducir. A continuación, se abre un período en el que los participantes hablan entre ellos por parejas, tras el cual se forman grupos de cuatro o seis participantes en los que éstos exponen por turno sus ideas. Más adelante, se pide a los grupos que dibujen y preparen un póster. Por experiencia, sabemos que esta forma de trabajar estimula a los grupos a considerar con mayor detenimiento las ideas presentadas por cada persona.

La "visita" a la exposición de pósters les obliga a articular el aprendizaje efectuado en los primeros grupos. Así, se facilita la consolidación del aprendizaje mientras que, al mismo tiempo, se fomenta la puesta en común de las ideas. La etapa final —redacción de un informe— permite que cada persona relacione lo ocurrido con sus propios intereses. Si hay tiempo, puede invitárseles a que lean sus informes en voz alta para promover el diálogo posterior.

PASO 1

Piensa en tu forma de aprender. Trabajando por tu cuenta, completa estas frases:

Yo como alumno

1. Aprendo despacio cuando...

2. Aprendo rápido cuando…
3. Aprendo con facilidad cuando…
4. Aprendo en grupo…
5. Aprendo de los libros…
6. Aprendo bien con o en…
7. Disfruto aprendiendo cuando…

PASO 2

Después de completar las frases, reúnete con un compañero o compañera. Lee tus frases y explica lo que pensabas.

PASO 3

Con tu compañero, reuníos con otra u otras dos parejas. Por turno, cada persona del grupo explica sus ideas. Escucha con atención, buscando las pautas de lo que se vaya diciendo. Cuando haya hablado todo el mundo, considera las consecuencias de lo que hayas escuchado. En concreto, ¿cómo planificaría la clase un profesor que se encontrara con cierta diversidad en el aula para tener en cuenta las preferencias de cada persona? En grupo, dibujad y preparad un póster que presente vuestras recomendaciones a los demás. El póster debe ser claro, audaz e interesante.

PASO 4

Poned los carteles en las paredes de la sala. Formad nuevos grupos en los que haya, al menos, un miembro de cada uno de los antiguos. Ahora, "visitad" la sala, de manera que el miembro del grupo que haya diseñado cada póster explique el concepto y responda a las preguntas que se le hagan.

PASO 5

Por tu cuenta, redacta el informe siguiente:

A la luz de esta actividad, quiero...

ACTIVIDAD 5.2

RESPONDER A LA INFORMACIÓN QUE LLEGA DE LOS ALUMNOS

Nuestras observaciones en las escuelas de la red IQEA indican que los docentes muy eficaces son unos improvisadores especialmente dotados. Durante la clase, están pendientes de las reacciones de los alumnos a lo que está sucediendo, atendiendo al lenguaje corporal y a las expresiones faciales y teniendo en cuenta, en un plano más formal, las respuestas que dan los estudiantes. La mayor parte de esta supervisión se desarrolla de forma intuitiva, mientras el docente hace malabarismos con las muchas tareas y decisiones que exige el desarrollo de la clase. Parece que, de este modo, el profesorado hace los ajustes necesarios para estimular la participación de todos los integrantes del grupo.

La improvisación puede adoptar muchas formas. Por ejemplo, puede suponer ajustes de tiempo si algunos alumnos parecen aburridos o distraídos; aumentar la presión con el fin de estimular un mayor esfuerzo o una dedicación más seria al tema que se esté considerando; ofrecer atención individual a quienes necesiten más apoyo, o aclaraciones sobre las explicaciones o instrucciones si parece que hay incertidumbre acerca de las tareas propuestas.

Instrucciones

Objetivo

- Estimular a los participantes a que reflexionen sobre la mejor manera de improvisar durante las clases.

Procedimiento

Tras una primera conversación acerca de la improvisación en la enseñanza, fomentada por el texto introductorio anterior, se concede a los participantes cinco minutos para rellenar la tabla. Conviene sugerirles que tengan presente una clase que hayan impartido recientemente, pensando, en concreto, en diferentes cosas que hayan ocurrido en ella y su forma de reaccionar.

El paso 2 se desarrolla por parejas, de manera que cada persona tenga tiempo para exponer sus ideas. Hay que insistir aquí en que es una oportunidad para "pensar en voz alta". Las cuestiones que se someten a consideración son bastante sutiles y se pretende que las conversaciones permitan a los participantes alcanzar una mayor comprensión de los fundamentos de su práctica. Tras un período razonable, las parejas constituyen grupos mayores, con el fin de ampliar los debates en el paso 3. Por último, durante el paso 4, se concede a los participantes unos momentos para que redacten un informe personal en el que se hagan constar las acciones que pueden emprenderse.

Si fuese posible, estaría bien prolongar estas conversaciones con alguna forma de observación mutua en el aula, con el fin de explorar con mayor detalle los tipos de improvisación utilizados por los compañeros participantes. Esas observaciones les darían oportunidad de crear un lenguaje común que pudiera utilizarse para explorar aspectos de la práctica de clase.

PASO 1

Añade tus ideas a la tabla siguiente:

A veces, ajusto mis planes de clase:		
Aclarando instrucciones		Revisando ideas
Aumentando la presión		Cambiando el ritmo
	Facilitando ayuda individual	

PASO 2

Compara tu tabla con la de un compañero. Procura ponerte de acuerdo con él sobre las tres tácticas más útiles.

PASO 3

Con tu compañero y con otras parejas, formad grupos de cuatro o seis miembros. Poned en común vuestras conclusiones.

PASO 4

A la luz de esta discusión sobre la forma de adaptar las clases, trato de...

ACTIVIDAD 5.3

DAR SIGNIFICADO A LA EXPERIENCIA

La mayoría de las lecciones encierra un conjunto de posibilidades que pueden utilizarse para fomentar el aprendizaje. Por regla general, los docentes han pensado cuidadosamente en la mejor manera de estimular el interés, con el fin de que el grupo preste atención a los temas de la clase. Sin embargo, a veces, no se consigue desarrollar todo este potencial. Con excesiva frecuencia, como señaló en una ocasión T. S. Eliot, los participantes "tenían la experiencia, pero les faltaba el significado". En consecuencia, al planificar las clases, es importante considerar cómo preparar estrategias que estimulen una reflexión personal que facilite la comprensión y el aprendizaje.

El desarrollo actual de la psicología cognitiva enfatiza la idea de que el aprendizaje es un proceso personal de "atribuir significado", de manera que cada participante ante un acontecimiento construye su propia versión de esa experiencia compartida. La consecuencia es que, incluso en lo que pueda parecer una clase tradicional, con pocas concesiones del docente a las diferencias individuales de los integrantes del grupo, cada alumno experimenta y define a su modo el significado de lo que ocurre. Al interpretar la experiencia a partir de sus propios marcos mentales de referencia, los individuos construyen unas formas de conocimiento que pueden o no estar relacionadas con los fines e ideas del docente.

El reconocimiento de este proceso personal de dar significado lleva al maestro a introducir en sus planes de clase oportunidades de reflexión personal, con el fin de estimular a los alumnos a interesarse por el desarrollo de sus ideas y hacer un registro personal de ellas.

Instrucciones

Objetivo

- Facilitar la puesta en común de conocimientos y destrezas relativos a la inclusión, en sus lecciones, de estrategias orientadas a ayudar a los alumnos a que den significado a sus experiencias de clase.

Procedimiento

Trabajando en grupos, el paso 1 de la actividad supone que los participantes se pongan de acuerdo en los significados usuales de las ideas que encierran 9 tarjetas preparadas por el coordinador de la actividad con los 9 elementos de la lista que aparece en el recuadro siguiente. Al final de esta puesta en común, puede ser conveniente dar oportunidad a los grupos de añadir, al menos, una tarjeta más, elaborada por cada uno.

A continuación, los grupos llevan a cabo lo que a veces se llama "ejercicio de clasificación en rombo". éste obliga al grupo a llegar al consenso. Se forman entonces nuevos grupos para discutir las conclusiones de los distintos grupos de trabajo. Este enfoque, conocido como el "rompecabezas", ilustra una de las formas más eficaces de

aprendizaje cooperativo. Su fuerza reside en que estimula a todas las personas a participar activamente, mientras que, al mismo tiempo, hace más profundo el nivel de compromiso con el tema sometido a consideración. Se trata de un enfoque fácil de adaptar para utilizarlo también con los alumnos.

Por último, en el paso 4, se desarrolla una discusión general, seguida por una “rueda” en la que cada persona piensa en voz alta sobre la importancia de la actividad.

PASO 1

Formad grupos de 4. Se entrega a cada grupo un juego de 9 tarjetas que sugieren formas de ayudar a los integrantes de un grupo de clase a encontrar significado a la lección. Antes de nada, el grupo considera el significado de cada tarjeta.

Nueve formas de ayudar a los alumnos a encontrar significado

- Redactar un diario individual de aprendizaje.
- Diálogos en pequeño grupo.
- Preguntas orales a toda la clase.
- Torbellino de ideas sobre el tema de la lección.
- Cada alumno hace un mapa conceptual de lo que crea que ha aprendido.
- Poner ejemplos de la vida diaria.
- Trabajos de campo y proyectos.
- Juegos de rol o de simulación.
- Hacer que las tareas sean funcionales.

PASO 2

Los grupos disponen las tarjetas, distribuyéndolas según este modelo:

```
    1
  2   2
3   3   3
  4   4
    5
```

Los enunciados deben quedar en orden de prioridad, en el que "1" representa la prioridad más alta y el enunciado situado en "5" obtiene la prioridad más baja.

PASO 3

Se numera a los miembros del grupo, otorgándoles un número del 1 al 4. Todos los participantes con el mismo número forman un nuevo grupo. Estos grupos nuevos se desplazan por el aula discutiendo sobre las distintas organizaciones en forma de diamante.

PASO 4

El grupo completo expone las diferencias que haya apreciado, considerando las consecuencias. La actividad concluye con una "rueda". En ésta, cada participante completa la frase siguiente: "Para mí, lo más interesante ha sido..." Hay que hacer hincapié en que, si no hay nada que decir, basta con decir "paso".

ACTIVIDAD 5.4

PLANIFICAR LAS TAREAS PARA CASA

Las tareas para casa dan oportunidad a los alumnos para que consoliden y amplíen el aprendizaje efectuado en el aula. También da nuevas oportunidades para establecer relaciones con experiencias extraescolares y, al mismo tiempo, les estimula a responsabilizarse más de su propio progreso. Sin embargo, con demasiada frecuencia, parece que se convierte en una actividad carente de finalidad, que requiere poco más que completar las tareas porque sí.

Con el fin de alcanzar los potenciales beneficios de las tareas para casa, es conveniente que los grupos de profesores de una escuela o departamento lleven a cabo una revisión de la práctica al uso. Un punto de partida útil para esa revisión son los hallazgos de una encuesta de la inspección realizada en centros de primaria, media y secundaria (OFSTED, 1995: *Homework in Primary and Secondary Schools*, HMSO). El informe sostiene que, cuando el profesorado, los alumnos y los padres "toman en serio" las tareas para casa, se pueden:

- elevar los niveles;
- ampliar la cobertura curricular;
- mejorar el empleo del tiempo en las clases;
- mejorar las actitudes de los alumnos con respecto al aprendizaje;
- mejorar los hábitos de estudio de los alumnos.

Instrucciones

Objetivo

- Revisar las normas vigentes sobre las tareas para casa con el fin de introducir mejoras.

Procedimiento

La actividad supone que los grupos de trabajo revisen las prácticas usuales. El formato exacto ha de planearse teniendo en cuenta la situación de cada escuela concreta. Por ejemplo, es probable que en un Instituto de Secundaria haya tendencia a trabajar por departamentos, mientras que, en una escuela Primaria, quizá fuera mejor trabajar por equipos de ciclo. Cada grupo analiza, al menos, las tareas para casa de un alumno durante una semana. Más tarde, los grupos se reúnen, utilizando sus hallazgos como base para la revisión de la política educativa que siguen al respecto.

PASO 1

Se forman los grupos de trabajo para examinar la normativa de las tareas para casa. Los grupos pueden basarse en las distintas materias o constituirse en relación con el grupo de edad de los alumnos. Cada grupo recoge todas las tareas de casa realizadas por un alumno determinado durante una semana. Se emplea el tiempo que haga falta para examinar con detenimiento este material. Después, el grupo prepara respuestas escritas a las siguientes preguntas:

- ¿Cuáles son los fines principales de las tareas para casa?
- ¿De qué forma contribuyen al aprendizaje del alumno?
- ¿Hasta qué punto son variadas las tareas?
- ¿Qué grado de dificultad tenían las tareas propuestas?
- ¿Se presta apoyo suficiente a los alumnos que tengan dificultades?
- ¿Es adecuada la cantidad de tareas para casa?

PASO 2

Cada grupo de trabajo presenta sus descubrimientos, que se utilizan para reflexionar sobre la normativa vigente con el fin de efectuar los cambios necesarios.

6

Repertorio docente

Los maestros eficaces disponen de un conjunto de actividades de aprendizaje, tareas o experiencias para los alumnos que sirven muy bien para que éstos realicen determinados tipos de aprendizajes (conocimientos, comprensión, destrezas y actitudes). En la práctica, los profesionales más eficaces tienen un conjunto de destrezas, estilos, modelos y enfoques de enseñanza que configuran un repertorio docente. Nuestro trabajo con las escuelas del proyecto IQEA nos señala que la enseñanza eficaz parece estar más relacionada con:

1. Un conjunto de destrezas de enseñanza que configuran el repertorio del docente.
2. Diversos estilos o enfoques de enseñanza que adopta el docente.
3. Diferentes modelos de enseñanza que desarrollan y refinan los docentes.
4. El carácter central de la reflexión y la importancia del “arte docente” en el repertorio del maestro o profesor.

PANORAMA GENERAL

El verdadero aprendizaje no se produce por accidente, sino que suele ser el resultado de una situación de aprendizaje eficaz creada por un profesor buen conocedor de su oficio. Se trata de un enlace consciente de la enseñanza con el aprendizaje, hasta cierto punto independiente de los contenidos curriculares. En nuestro trabajo, hemos descubierto que la enseñanza puede tener unos resultados muy diferentes con los alumnos, tanto en el nivel del aula como en el de la escuela. Como dicen Joyce y Showers (1991: 12), “los profesores eficaces confían en que pueden marcar diferencias y la diferencia se establece incrementando sus propios repertorios docentes y los repertorios de aprendizaje de sus alumnos”.

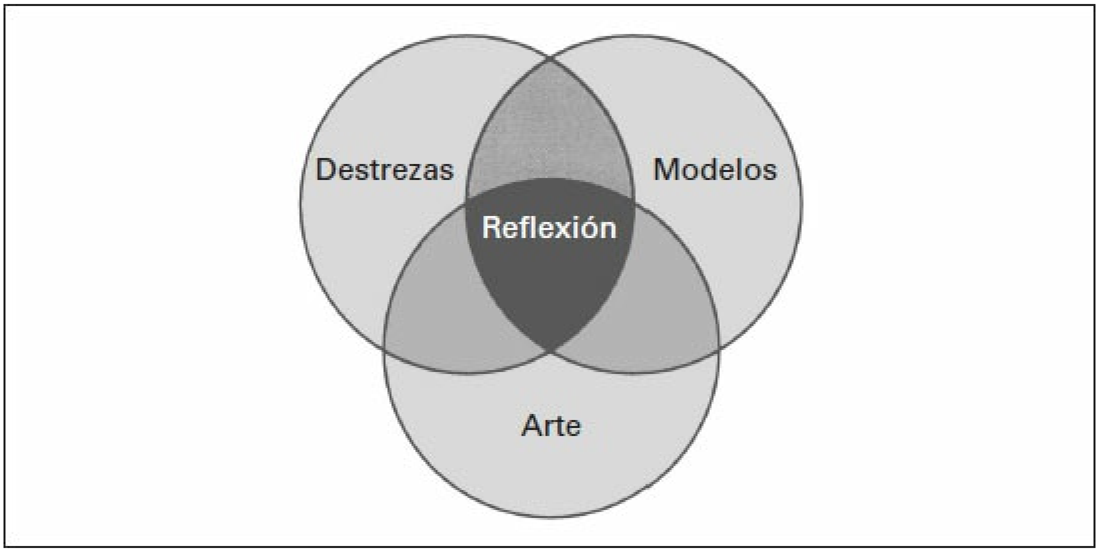


Fig. 6.1 Tres formas de pensar sobre la enseñanza.

Sobre la cuestión de la enseñanza de calidad y los repertorios docentes, existen muchas perspectivas diferentes. Hopkins (1997) ha señalado que hay tres grandes aspectos de la enseñanza de calidad que tienen su propia bibliografía y su correspondiente tradición de investigación. Estos aspectos se muestran en la figura 6.1. La primera perspectiva es la de los “efectos de la enseñanza”, que abarca conjuntos de conductas o destrezas de enseñanza. Dentro de esta extensa bibliografía, se han demostrado unos niveles consistentes de correlación entre las puntuaciones de rendimiento de los alumnos y los procedimientos de clase. La segunda perspectiva se refiere a la adquisición de un repertorio de “modelos de enseñanza”, que alude a distintos enfoques docentes. La tercera perspectiva es la del “arte docente”, en la que se considera la enseñanza como una actividad muy creativa que supone el empleo de sofisticados repertorios de respuestas y la capacidad de reflexionar sobre la práctica.

La bibliografía de investigación sobre la enseñanza eficaz demuestra que hay un grado razonable de consenso en torno a las características o destrezas generales de la enseñanza eficaz (p. ej.: Good y Brophy, 1980). Aunque haya diferencias inevitables de énfasis y de detalle entre los distintos hallazgos, la consistencia general que se aprecia entre todos esos estudios es incuestionable. Los estudios de investigación se mueven entre tres dimensiones importantes de las destrezas de la enseñanza eficaz. En primer lugar, los conocimientos de los docentes sobre su materia, el currículo, los métodos de enseñanza, la influencia de otros factores sobre la enseñanza y el aprendizaje y el conocimiento acerca del propio ejercicio docente. En segundo lugar, la reflexión y las decisiones que se producen antes, durante y después de una clase, con respecto a la mejor mane-ra de lograr los resultados educativos que se pretenden. En tercer lugar, la acción o la conducta manifiesta de los docentes para fomentar el aprendizaje del alumno. Llevando estas tres dimensiones a un nivel superior, se señala (Harris, 1996) que las destrezas docentes poseen determinadas características:

- pretenden alcanzar un objetivo concreto;
- tienen en cuenta el contexto particular;
- requieren precisión y ajuste fino;
- se ponen en práctica con suavidad;
- se adquieren a través de la formación y de la práctica.

La cuestión de *la mejor forma de enseñar* se ha formulado casi siempre en términos del enfoque o del método que sea mejor. Los estudios de los estilos docentes, llevados a cabo en especial por Bennett (1976), han puesto de manifiesto la dificultad de identificar estilos docentes "eficaces". De los descubrimientos de las investigaciones se deduce que es preferible una mezcla de enfoques o estilos adaptada al contexto de aprendizaje. No obstante, es evidente que, en la práctica, determinados estilos docentes se han asociado con ciertas materias concretas. Esto se aprecia mejor en la etapa de Secundaria, en el que la enseñanza por materias es la norma. Hay también muchas escuelas Primarias en las que el cambio de las oportunidades de aprendizaje se relaciona normalmente con un cambio de contenidos del área.

Esta relación mutua entre el enfoque docente y la materia puede inhibir el conjunto de resultados de aprendizaje facilitado por el profesor y, en efecto, relega a los alumnos cuyos "estilos de aprendizaje" no coincidan con el enfoque predominante de la enseñanza. En nuestro trabajo, hemos podido observar los estilos de aprendizaje preferidos de algunos grupos de alumnos. Estos estudios revelan que, en cualquier grupo de enseñanza, los estilos preferidos de aprendizaje varían entre los alumnos y que, para un alumno determinado, varían según los contenidos de la materia. En consecuencia, la auténtica capacitación requiere la utilización de un conjunto de enfoques de enseñanza en cada materia del currículo y no un mero cambio de método entre matemáticas y educación física, por ejemplo.

Los descubrimientos de nuestra investigación de IQEA indican que, cuando el docente emplea un conjunto de estrategias y modelos de enseñanza específicos, son más los alumnos que demuestran un nivel elevado de participación y de compromiso con los objetivos de una lección. Joyce y Showers (1991) han definido una serie de modelos de enseñanza diseñados para afrontar ciertos tipos de aprendizaje de los alumnos. Señalan que los profesores deben ser capaces de identificar estos modelos y de seleccionar los que necesiten dominar para aumentar su competencia y su eficacia docentes. Esta perspectiva define la enseñanza en relación con enfoques diferentes diseñados para abordar ciertos tipos de aprendizaje y ayudar a los alumnos a que sean aprendices más eficaces. A diferencia de las primeras investigaciones sobre los estilos de enseñanza, los modelos docentes no se basan en hacer corresponder determinadas conductas de los profesores con los resultados de los alumnos. En cambio, gran parte de los trabajos sobre los modelos docentes subraya la necesidad de aplicar un repertorio amplio de enfoques en vez de favorecer un solo enfoque o un estilo docente concreto.

Joyce y cols. (1997) sostienen que los modelos de enseñanza son, en realidad,

modelos de aprendizaje. Señalan que, cuando los maestros ayudan a los alumnos a adquirir información, ideas, destrezas y valores, están ayudándoles esencialmente a ser aprendices más eficaces. Cuando estos modelos y estrategias se combinan, tienen un potencial aún mayor para mejorar el aprendizaje del alumno. Como aclaran Hopkins y cols. (1994), cuando los docentes adoptan este enfoque experimental de su enseñanza, están adoptando esencialmente una idea educativa y poniéndola a prueba en sus clases. Es en este sentido de “experimentación”, en el que se defiende el uso de los modelos de enseñanza como estrategia para la mejora de la escuela.

Aunque el aprendizaje eficaz pueda producirse en ausencia de una enseñanza eficaz, es más probable que los resultados sean óptimos cuando haya una buena correspondencia entre ambos. Esta correspondencia se ha caracterizado como “arte” y se ha identificado como un enfoque de la investigación sobre la enseñanza, de orden diferente al de los modelos de enseñanza y de las destrezas docentes. El arte lleva consigo el reconocimiento de que la enseñanza es una actividad muy creativa y muy personal. En el centro de la intersección entre los enfoques de arte, destrezas docentes y modelos de enseñanza se sitúa la reflexión (ver la figura 6.1).

Durante una serie de años, hemos trabajado con las escuelas del proyecto para identificar las condiciones que creen la capacidad de la escuela para emprender actividades de mejora. En el nivel del aula, parece que esto es igualmente importante para la enseñanza eficaz. Los docentes que sean más conscientes de su propia práctica, es decir, los que se autoevalúen y reflexionen, también tenderán a ser los que dispongan de los *repertorios* más desarrollados. En resumen, los maestros y profesores eficaces poseen los *repertorios* más desarrollados de destrezas y de *estrategias docentes*.

ACTIVIDAD 6.1

DESTREZAS DOCENTES

De la bibliografía se desprende que los docentes muy eficaces poseen un conjunto de destrezas de fondo que sostienen su trabajo. Sin embargo, los profesores no suelen hablar con otros compañeros de estas destrezas ni revisarlas entre ellos. Las escuelas suelen ser comunidades formadas por personas con distintos procedimientos y habilidades de enseñanza, aunque lo más frecuente es que no se articulen ni se pongan en común. Hay que animarles a que hablen de su ejercicio docente y, en particular, dialoguen sobre sus distintos puntos fuertes y capacidades.

Instrucciones

Objetivos

- Dar una oportunidad al profesorado para que identifique y revise sus destrezas docentes.
- Observar específicamente hasta dónde podría extenderse y refinarse este conjunto de destrezas docentes mediante la colaboración.

Procedimiento

A continuación de la introducción general acerca de la interrelación entre destrezas, modelos y arte, utilizando la figura 6.1, la actividad cuenta con cuatro pasos. El paso 1 supone que cada persona elabore una lista de las destrezas docentes que posea y las valore de 1 (bajo) a 5 (alto), según la competencia que crea que tiene en la destreza correspondiente. El paso 2 implica revisar estas destrezas en relación con una lista de comprobación de siete áreas de destreza con el fin de identificar las menos desarrolladas. El paso 3 consiste en poner en común con un compañero el análisis individual para descubrir áreas de apoyo y desarrollo mutuos. En el paso 4, se repite el 3, pero en un contexto de grupo, en el que las posibilidades de apoyo y desarrollo mutuos se refuerzan.

PASO 1

Haz una lista de las destrezas de enseñanza que creas que posees y valóralas de 1 a 5 ("1" es la puntuación más baja y "5" la más alta), según tu habilidad en cada una de ellas. Después, haz una lista de las destrezas que te gustaría adquirir y que creas que están poco desarrolladas en tu repertorio.

Destrezas docentes

Las destrezas docentes que poseo son:

Las destrezas docentes que me gustaría adquirir o refinar son:

PASO 2

Utilizando la lista que aparece a continuación, agrupa las destrezas que tengas en tu lista, empleando los siete epígrafes. ¿Hay alguna de las siete áreas de destrezas que no aparezca en tu lista o esté poco representada?

SIETE DESTREZAS DOCENTES

Destrezas de organización: para ordenar materiales y fuentes de información.

Destrezas de análisis: para escindir y analizar fuentes complejas de información.

Destrezas de síntesis: para crear argumentos con las ideas.

Destrezas de presentación: para clarificar información compleja sin dañar su integridad.

Destrezas de evaluación: para juzgar el trabajo de los alumnos con el fin de darles información adecuada sobre el mismo.

Destrezas de dirección: para coordinar las dinámicas de alum-nos, grupos y clases.

Destrezas de valoración del ejercicio docente: para mejorar la enseñanza continuamente.

PASO 3

Con un compañero, compara tu lista y tu análisis. Anota las destrezas que tenéis en común y las que habéis valorado de forma opuesta (o sea, 1 y 5). Tras observar vuestros diferentes puntos fuertes, idead una estrategia para mantener la comunicación y el apoyo en una o dos áreas de destrezas.

Destrezas docentes que tenemos en común:

Destrezas docentes que valoramos de forma diferente:

Posibles pasos para compartir y colaborar en el desarrollo de destrezas:

PASO 4

Repetid el paso 3, pero en pequeño grupo. Idead una estrategia de grupo para el apoyo mutuo a largo plazo.

ACTIVIDAD 6.2

ESTILOS DE ENSEÑANZA

La posesión de diversos estilos es vital para una práctica de enseñanza eficaz en el aula. A menos que el profesorado desarrolle un conjunto de estilos, los alumnos que tengan determinadas preferencias de estilos de aprendizaje seguirán estando en inferioridad de condiciones en su proceso de aprendizaje.

Instrucciones

Objetivo

- Estudiar los estilos de enseñanza individuales y las oportunidades de ampliarlos mediante la investigación y la práctica colaborativas.

Procedimiento

La actividad consta de cinco pasos. Los pasos 1 y 2 constituyen sesiones de "sintonía": suscitan la conciencia individual en torno a los enfoques o estilos docentes preferidos. El paso 3 es una sesión más activa: trata de estimular el diálogo y la planificación conjunta. Anima a los compañeros a compartir plenamente sus puntos de vista acerca de los enfoques de la enseñanza y a buscar las semejanzas y las diferencias entre sus estilos docentes preferidos. Los pasos 4 y 5 deben facilitar la planificación con-junta e, idealmente, deberían dar como resultado unos planes de clase que se pudieran compartir en los niveles de departamento y de toda la escuela.

PASO 1

Haz una lista con el conjunto de oportunidades, experiencias y actividades de aprendizaje que pones a disposición de tus alumnos durante tus clases de una jornada normal.

Conjunto de oportunidades de aprendizaje:

Conjunto de experiencias:

Conjunto de actividades:

PASO 2

Mira tu lista y hazte las siguientes preguntas:

- ¿Esta pauta es muy diferente o es similar todos los días? ¿Hay algún conjunto de formas de trabajar que prefieras?
- ¿Indica esta lista que tienes un enfoque o estilo de enseñanza preferido?
- Completa el cuadro siguiente, poniendo una cruz donde creas que te sitúas habitualmente en cuanto a estilo docente y otra cruz donde te gustaría estar:

Tradicional	Progresista
Formal	Informal
Didáctico	Experimental
Pasivo	Activo

PASO 3

Pon en común tu cuadro ya relleno con un compañero del mismo departamento y considera cuáles son las semejanzas y diferencias entre vuestros estilos docentes preferidos.

PASO 4

- Pon en común con un compañero una clase reciente que, a tu modo de ver, ilustre el estilo docente que prefieres.
- Con tu compañero, replanifica esa clase utilizando un estilo de aprendizaje diferente.

PASO 5

Esquematizad conjuntamente un plan de clase para impartirla en colaboración, utilizando el enfoque docente que menos os guste.

ACTIVIDAD 6.3

MODELOS DE ENSEÑANZA

En cualquier idea de enseñanza eficaz, ocupa un lugar central la capacidad de identificar y extraer modelos relevantes de enseñanza para diferentes situaciones o circunstancias de

aprendizaje. Esto es particularmente importante cuando se planifican series de clases que requieren de los alumnos diferentes resultados de aprendizaje. Conviene tener en cuenta que los modelos de enseñanza pueden cumplir un conjunto de objetivos curriculares y de aprendizaje, pero también incrementar las capacidades de los alumnos en cuanto aprendices. Cuando los estudiantes dominan la información y las destrezas, el resultado de cada experiencia de aprendizaje no es sólo el contenido que aprendan, sino la mayor habilidad que adquieren para abordar tareas de aprendizaje futuras y para crearse por su cuenta programas de estudio. En este sentido, los modelos de enseñanza son también modelos de aprendizaje.

Instrucciones

Objetivos

- Promover la comprensión de diferentes modelos de enseñanza y sus características en relación con el aula.
- Permitir al profesorado que diagnostique el conjunto de modelos de enseñanza que utiliza habitualmente y que explore activamente con los compañeros los modelos menos conocidos.

Procedimiento

La actividad se divide en cuatro pasos. Los pasos 1 y 2 requieren la reflexión individual y que cada persona vaya tomando notas; puede llevarse a cabo durante una sesión de formación permanente o en la preparación de la misma. La segunda fase (paso 3) implica que los docentes trabajen con sus compañeros para desarrollar una visión más sofisticada y compartida de los modelos de enseñanza. La tercera fase (paso 4) supone planificar en una sesión plenaria, las necesidades de formación permanente y de actualización profesional del equipo docente en este ámbito.

PASO 1

A continuación, aparece una descripción de cuatro modelos de enseñanza y aprendizaje (adaptado de Joyce y cols., 1997). Reflexiona acerca de si utilizas esos modelos o elementos de los mismos en tu ejercicio docente.

Enseñanza inductiva

Enseña a los estudiantes a recoger información y analizarla con detenimiento, a clasificar datos para generar conceptos y crear hipótesis.

Mnemotecnias

Ayudan a los estudiantes a manejar una gran cantidad de información y a controlar conscientemente el propio proceso de aprendizaje.

Sinéctica

Enseña actividades metafónicas y estimula a los estudiantes a generar ideas nuevas y creativas.

Simulaciones

Permite que los estudiantes experimenten situaciones a las que no tienen acceso directo, y generen y examinen hipótesis sobre temas que no podrán explorar de otro modo.

PASO 2

Clasifícalos de 1 (muy poco utilizado) a 5 (utilizado con frecuencia).

PASO 3

Con un compañero, dialoga sobre tu selección de los modelos habitual-mente utilizados y los menos empleados en la práctica. En concreto:

- Haz una lista de palabras relacionadas con el modelo de enseñanza que mejor conoces, es decir, cómo articularías el modelo para los demás.
- Identifica los objetivos de aprendizaje que mejor trata cada uno de los modelos.

PASO 4

Poned en común vuestras respuestas en el grupo y responded:

- ¿Qué modelos de enseñanza les gustaría estudiar más a fondo a los compañeros?
- ¿Quién domina ese campo?
- ¿Cómo podemos organizarnos, como equipo docente, para facilitar nuestra formación permanente y el apoyo mutuo?
- ¿Qué conjunto de modelos tendríamos que desarrollar en nuestra escuela con el fin de satisfacer las necesidades de aprendizaje de todos nuestros alumnos?

ACTIVIDAD 6.4

REFLEXIÓN

Hemos señalado que la investigación y la reflexión constituyen procesos importantes para la mejora de la escuela y que la investigación y reflexión del profesorado son igualmente importantes para la mejora del aula. En realidad, la disposición para reflexionar sobre el propio ejercicio docente y anotar esas reflexiones de forma sistemática es una característica de los buenos profesionales. Esta actividad se centra en el proceso de reflexión y proporciona un formato de observación por parejas, es decir, pares de docentes que emprenden un proceso de observación mutua en el aula y se facilitan información sobre lo observado.

Aunque el paso 1 no es esencial, recomendamos que se lleve a cabo en calidad de actividad preparatoria, abarcando preferiblemente todo el centro o un departamento. Conviene recordar que, probablemente, esta actividad haya que desarrollarla durante varias semanas.

Instrucciones

Objetivos

- Destacar la idea de que todos los docentes deben reflexionar sobre su ejercicio profesional.
- Dar oportunidad a los compañeros para que pongan en común con otro su práctica en el aula.

Procedimiento

Esta actividad se desarrolla en cuatro pasos independientes. El paso 1 está pensado para suscitar la conciencia de los compañeros acerca de la importancia de la reflexión. El paso 2 introduce un modelo para la observación mutua por parejas. El paso 3 da oportunidad para reflexionar y poner en común. El paso 4 estimula el diálogo y la planificación para la observación mutua por parejas.

PASO 1

Piensa en una clase que hayas impartido recientemente con resultado satisfactorio. Completa brevemente los siguientes enunciados:

1. Las características que hicieron que la clase resultara satisfactoria fueron...

2. Creo que fue una buena clase porque...

3. Creo que a los alumnos les pareció una buena clase porque...

4. La próxima vez mejoraré la clase mediante...

Piensa en una clase que hayas impartido recientemente con resultado poco satisfactorio. Completa brevemente los siguientes enunciados:

1. Las características que hicieron que la clase resultara poco satisfactoria fueron...

2. Creo que fue una clase poco satisfactoria porque...

3. Creo que a los alumnos les pareció que la clase no fue satisfactoria porque...

4. La próxima vez mejoraré la clase mediante...

PASO 2

La observación mutua por parejas implica que cada profesor actúe como espejo del compañero, reflejándole su propia práctica en el aula. Al planificar la observación mutua, es útil seguir los pasos que aparecen a continuación:

Selección de parejas

Tiene que reflejar la finalidad de la observación e implicar a compañeros que se sientan cómodos trabajando juntos.

Organización de una reunión de planificación previa a la observación

En esta reunión, conviene señalar el foco de la observación, los aspectos de la práctica en el aula que haya que registrar para iluminar el centro de atención (por ejemplo; ¿qué se va a considerar como

prueba de tal o cual proceso o hecho?) y cómo se registrará la información.

Calendario y horario de observación

La clase concreta que se vaya a observar ha de acordarse de antemano y reflejar el centro de atención.

Proporcionar información sobre lo apreciado en la observación

Tiene que hacerse lo antes posible después de la observación. Debe darse la oportunidad de que ambos colaboradores "den sentido" a la experiencia y de que el observador ayude al docente a establecer qué desarrollos (si procede) pueden fijarse como objetivos a alcanzar en la práctica.

Inversión de roles y repetición

PASO 3

Utilizando el formato del paso 1, completa el conjunto de enunciados más adecuado, es decir, si la clase fue satisfactoria o no. Después, pon en común tus notas y reflexiones con tu compañero.

PASO 4

Por parejas, dialogad sobre:

- ¿Qué hemos aprendido uno de otro sobre el proceso de reflexión?
- ¿Qué hemos aprendido acerca de actuar como observadores de un compañero?
- ¿Qué cuestiones hay que añadir a las ya planteadas con el fin de que el proceso de reflexión contribuya más al desarrollo profesional de los docentes?

7

Colaboraciones pedagógicas

La formación permanente y el desarrollo profesional del profesorado alcanzan su máxima eficacia en una escuela cuando hay en ella una cultura de colaboración. El hecho de trabajar con un compañero no sólo elimina la sensación de aislamiento profesional, sino que también ayuda a reforzar la práctica. Nuestra investigación indica que el profesorado es más capaz de poner en práctica ideas nuevas en el contexto de unas relaciones esco-lares de apoyo. Este sentimiento de formar parte de un grupo profesional dentro de la escuela es, pues, una condición importante para la clase, que permite que los profesores trabajen con eficacia y sigan mejorando su ejercicio docente. En el contexto del desarrollo profesional, la mejor manera de lograrlo es mediante:

1. El diálogo entre los docentes acerca de la naturaleza de las estrategias de enseñanza y su aplicación a la práctica en el aula y a los esquemas de trabajo.
2. El establecimiento de especificaciones u orientaciones relativas a las estrategias docentes escogidas.
3. El acuerdo sobre las normas utilizadas para evaluar el progreso de los alumnos como consecuencia de la utilización de un conjunto de métodos de enseñanza.
4. La observación mutua y la enseñanza en colaboración en el aula.

PANORAMA GENERAL

El reconocimiento de que los maestros se actualizan más eficazmente cuando forman parte de un equipo profesional, dedicado a la mejora de la enseñanza y el aprendizaje, ha llevado a una repetida llamada internacional a cambiar la cultura de las escuelas siguiendo unas líneas de actuación de carácter cooperativo (Fullan, 1994; OFSTED, 1994; Hopkins y cols., 1988). Hargreaves (1995: 15) ha caracterizado ese entorno como una comunidad de aprendices:

> "Las culturas de colaboración transforman el aprendizaje individual en un aprendizaje compartido. Prestan atención a las estructuras, de manera que ayuden a relacionarse a las personas, y diseñan tareas, de manera que incrementen nuestra capacidad y nuestras oportunidades de aprender, y extienden esos aprendizajes por toda la organización."

En un entorno escolar que brinde apoyo, suelen estar ya vigentes unas estructuras que permitan el cambio y la mejora. Joyce (1992) distingue, acertadamente a nuestro modo de ver, entre los dos elementos clave del desarrollo profesional del profesorado: el seminario y el lugar de trabajo.

El *seminario*, equivalente al mejor tipo de práctica de los cursos tradicionales de formación permanente, es donde los docentes *comprenden* la estrategia docente que desean adquirir, ven *demostraciones* de la misma y tienen oportunidad de *practicarla* en un ambiente no hostil. Si se trata de transferir esas destrezas del seminario al *lugar de trabajo* —el aula y la escuela— la mera asistencia al seminario es insuficiente. Las pruebas proporcionadas por la investigación son muy claras acerca de que la adquisición de destrezas y la capacidad de transferirlas verticalmente a un conjunto de situaciones requiere "apoyo en el trabajo". Esto implica cambios en el lugar de trabajo y en el modo de organizar la formación permanente del profesorado en la escuela. En particular, esto supone tener la oportunidad de una *práctica inmediata y sostenida*, *de la colaboración y el apoyo con los compañeros*, y de *estudiar su desarrollo y su implementación*. Es muy difícil transferir destrezas docentes de las sesiones de formación permanente a los ambientes de clase sin que se alteren las condiciones del lugar de trabajo en la escuela. Las escuelas que funcionan bien prestan mucha atención a las condiciones de sus lugares de trabajo.

Todavía no contamos con una fuerte infraestructura de este tipo para la formación permanente del profesorado en el propio centro. Esa infra-estructura supondría que se dedicara parte de la semana escolar a actividades de formación del profesorado, vinculadas con el desarrollo curricular o con nuevos modelos de enseñanza o para sesiones periódicas de observación y preparación *in situ*. Inseparable de estas actividades es el compromiso de revisión de la propia actuación como preludio del desarrollo profesional. En este contexto, la investigación en el aula constituye una actividad fundamental de actualización profesional del profesorado.

La obra de Joyce y Showers (1995) sobre el desarrollo profesional de los docentes y, en particular, su estrategia de formación con los compañeros ("peer coaching"), ha transformado en los últimos años nuestra forma de pensar sobre el desarrollo profesional del profesorado. Aquí se sitúa el vínculo más estrecho con las técnicas de investigación en el aula, sobre todo la observación. Joyce y Showers señalan una serie de componentes claves de la formación que, si se utilizan de forma combinada, tienen mucha mayor fuerza que cuando se emplean de forma aislada. Los componentes principales de la formación son:

- presentación de la teoría o descripción de la destreza o estrategia;
- modelado o demostración de las destrezas o modelos de enseñanza;
- práctica en ambientes simulados y de aula;
- retroinformación estructurada y abierta sobre la actuación;
- participación de los compañeros en la aplicación (ayuda directa, en el aula, en

relación con la transferencia de destrezas y estrategias al aula).

Basándose en este análisis, Joyce y Showers (1995) resumen de este modo el “mejor conocimiento” que tenemos sobre el desarrollo profesional del profesorado:

- la utilización de programas integrados de formación: teoría-demostración-práctica-información sobre la actuación, para asegurar el desarrollo de destrezas;
- la utilización de considerables proporciones de práctica en condiciones simuladas para garantizar un control fluido de las nuevas destrezas;
- el empleo de sistemas de formación *in situ* con los compañeros y con carácter regular, para facilitar la transferencia vertical —el desarrollo de nuevos aprendizajes en el proceso de transferencia—;
- la preparación de docentes que puedan proporcionarse unos a otros el necesario apoyo formativo.

Esta condición de las “colaboraciones pedagógicas” contribuye al establecimiento de esta infraestructura, dando oportunidad a los profesores de *hablar sobre la enseñanza*. Las estrategias de mejora de la escuela deben crear, como consecuencia, las condiciones en las que los docentes puedan reflexionar sobre la enseñanza con el lenguaje adecuado a ella. Las actividades que siguen son, en consecuencia, un intento de reunir los aspectos de la *colaboración pedagógica* que las escuelas del proyecto IQEA encontraron más útiles para promover la mejora de la clase.

ACTIVIDAD 7.1

LOS DOCENTES DIALOGAN ENTRE SÍ SOBRE LA NATURALEZA DE LAS ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA Y SU APLICACIÓN A LA PRÁCTICA EN EL AULA

El aprendizaje y la enseñanza en el aula tienen lugar sobre todo mediante la comunicación interpersonal entre docentes y alumnos. El contexto en el que se produce esta comunicación y las relaciones entre docentes y alum-nos no son fijos ni están predeterminados. En cambio, profesor y alumnos los construyen y los negocian cuando actúan y reaccionan mediante la conducta verbal y no verbal. El aprendizaje eficaz del alumno depende en gran parte de la dirección fuerte y positiva de la comunicación en el aula en todas sus formas y situaciones. A su vez, la enseñanza eficaz en el aula depende de las estrategias que refuercen la comunicación eficaz.

Instrucciones

Objetivos

- Explorar estrategias eficaces en el aula.
- Establecer más oportunidades de innovación en el aula.

Procedimiento

La actividad se desarrolla en cuatro pasos. El paso 1 es una sesión de "sintonía": suscita la conciencia de los compañeros. El paso 2 es una sesión activa: pretende estimular el diálogo y la resolución de problemas. El paso 3 es una actividad de puesta en común que estimula la comunicación plena de ideas entre los compañeros y la búsqueda de semejanzas y diferencias entre sus propuestas. El paso 4 no sólo es una fase de recapitulación; los compañeros deben tratar también de idear algunos puntos de acción para desarrollar diferentes estrategias en sus aulas.

PASO 1

Piensa en una clase que hayas impartido hace poco y haz una lista de las estrategias utilizadas en ella para tener en cuenta los puntos de vista o ideas de los alumnos.

Durante la clase, los alumnos tuvieron las siguientes oportunidades para compartir conmigo sus ideas o pensamientos:

PASO 2

Formad grupos de tres. Cada grupo debe considerar una de las situaciones y decidir qué estrategias pueden utilizarse en esta situación. Cada miembro del grupo debe conservar sus propias notas del plan que diseñen como grupo.

Situaciones

1. Hay uno o dos alumnos de tu clase que nunca aportan nada a las discusiones que se producen en el aula y otros que casi nunca escuchan lo que dicen sus compañeros.
2. Un profesor nuevo te pide consejo sobre el trabajo en grupo y, en particular, acerca de cómo estimular a los alumnos para que se escuchen unos a otros.
3. A consecuencia de una inspección, se pide a un grupo de profesores que revisen la comunicación oral en sus clases. Los inspectores han manifestado que este campo presenta una insuficiencia generalizada.

PASO 3

Cuando todos los grupos hayan acabado el paso 2, constituid nuevos grupos de manera que cada nuevo miembro de cada grupo tenga un plan para una situación diferente. Ahora, cada uno de los integrantes describe su situación, presenta sus planes e invita a preguntar y a discutir.

PASO 4

Cada grupo debe ponerse de acuerdo para elaborar un resumen de las estrategias clave que hayan surgido.

ACTIVIDAD 7.2

ESTABLECER ESPECIFICACIONES U ORIENTACIONES CON RESPECTO A LAS ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA ESCOGIDAS

La realización eficaz de estrategias de enseñanza depende de la comprensión implícita y explícita de lo que pueda parecer la estrategia en cues-tión en el aula. En consecuencia, conviene que los docentes establezcan y compartan las especificaciones de las estrategias de enseñanza escogidas.

Instrucciones

Objetivo

Identificar formas de generar especificaciones para las estrategias de enseñanza.

Procedimiento

Esta actividad estudia formas de diseñar especificaciones o planes para las distintas estrategias de enseñanza. El paso 1 impulsa a los docentes a diagnosticar qué estrategias de enseñanza utilizan más en el ejercicio de su docencia. El paso 2 los lleva a generar un plan para la acción del docente y de los alumnos durante la actividad. El paso 3 se centra en el desarrollo de una especificación de la conducta del alumno.

PASO 1

Trabajando de forma individual, rellena la siguiente hoja de autoevaluación de estrategias de enseñanza, señalando las que utilices más a menudo y con menos frecuencia. Después, compara tu lista con la de un compañero.

Estrategias de enseñanza	Utilizada a menudo	Utilizada a veces	No utilizada
Administración de tests			
Aprovechamiento de especializaciones			
Búsqueda de sensaciones de “audacia”			
Comprensión			
Cuadernillos informativos			
Demostraciones			
Diálogo			
Diversidad de enfoques			
Elección de actividades			
Empleo de simulaciones			
Estudio de casos			
Exigencia de exhaustividad			
Exigencia de exactitud			
Experimentos científicos			
Explicación de la relevancia del trabajo			
Expresión clara de objetivos			
Fichas de trabajo			
Interacción en grupo			
Investigaciones			
Juego de rol			
Lección magistral			
Métodos de retroinformación variados			
Planificación del trabajo a cargo de los alumnos			
Planificación de la acción			
Práctica de destrezas			
Preguntas abiertas			
Recogida de datos			
Recuerdo preciso			
Reflexión sobre la experiencia			
Resolución de problemas			
Tolerancia de errores			
Toma de notas			
Torbellino de ideas			
Trabajo en clase			
Trabajo de grupo organizado			
Trabajo individual			
Trabajo por parejas			
Vídeo			

PASO 2

Con un compañero, escoge una estrategia que utilices poco, pruébala y rellena el formulario siguiente, que recoge los elementos necesarios para implantar eficazmente esta actividad.

Comprensión de lo que se requiere *Por parte del profesor* • Introducción   • Durante la actividad   • A continuación de la actividad
Por parte de los alumnos • Introducción   • Durante la actividad   • A continuación de la actividad

PASO 3

Tras especificar lo que se exige al docente y a los alumnos, especificar con mayor exactitud la conducta esperada del alumno, utilizando el ejemplo que aparece a continuación.

Conducta de aprendizaje del alumno

Preparación del alumno

Los alumnos asisten con el equipo necesario, que se coloca al alcance de la mano en el pupitre y preparado para su utilización. Los temas se leen antes de enseñarse.

Toma de notas

Los alumnos pueden tomar notas del texto, de la televisión y del vídeo. Lo hacen sin instrucciones del docente.

Escucha atenta y activa

Los alumnos escuchan con atención, tomando nota de las cues-tiones que se les ocurran y añadiendo sus propias ideas.

Formulación de preguntas

Los alumnos hacen preguntas relevantes.

Respuesta a preguntas

Los alumnos responden sin limitaciones de extensión a preguntas abiertas, mencionando ejemplos reales y dando detalles.

ACTIVIDAD 7.3

ACORDAR FORMAS DE EVALUAR EL PROGRESO DE LOS ALUMNOS COMO CONSECUENCIA DEL EMPLEO DE UN CONJUNTO DE MÉTODOS DE ENSEÑANZA

El desarrollo y la puesta en práctica de un conjunto de métodos de enseñanza requieren algún medio de evaluación de los alumnos con el fin de juzgar su influencia. En consecuencia, es importante que, antes de emplear una serie de métodos didácticos, se acuerden algunas formas de evaluar el progreso de los alumnos. Esto garantizará que los docentes reciban una información continua sobre la eficacia relativa de las diversas estrategias o modelos aplicados.

Instrucciones

Objetivo

- Considerar las formas, vigentes y nuevas, de evaluación del progreso de los alumnos a consecuencia del empleo de distintos métodos de enseñanza.

Procedimiento

Esta actividad lleva a los docentes a dialogar sobre las formas que utilizan habitualmente

para evaluar el progreso de los alumnos y valorar algunas formas, potencialmente diferentes, de efectuar esa evaluación. El paso 1 implica que los docentes hagan una lista de sus formas habituales de evaluar el progreso de los estudiantes y requiere que revisen las limitaciones de los instrumentos de evaluación que utilizan. Los pasos 2 y 3 suponen que los maestros o profesores participantes consideren distintas técnicas de evaluación y decidan cómo podrían utilizarlas para evaluar el progreso de los alumnos, resultante del empleo de diferentes métodos de enseñanza.

PASO 1

Con un compañero del mismo departamento o ciclo, haz una lista de tus formas habituales de evaluar el progreso de tus alumnos. Una vez confeccionada la lista, decide cuál de ellas sería adecuada para dar fe de ese progreso partiendo de diferentes enfoques de la enseñanza. Algunas preguntas que podrían ayudar al grupo son las siguientes:

- Si utilizamos un método didáctico diferente, ¿cuál de estas medidas sería un buen indicador de una implantación satisfactoria de ese método?
- ¿Necesitamos otros instrumentos de evaluación?
- ¿Qué tipo de evaluación serviría mejor para obtener información sobre el progreso de los alumnos, a consecuencia del empleo de diferentes modelos o enfoques de la enseñanza?

A continuación, haced una lista de las limitaciones de los procedimientos vigentes de evaluación en relación con la finalidad explícita de destacar las diferencias derivadas de los distintos métodos de enseñanza.

PASO 2

Formad grupos interdepartamentales o interciclos y poned en común vuestras listas. ¿Tienen otros departamentos algunas formas de evaluar el progreso de los alumnos que pudieran servir para explorar el impacto de distintos métodos de enseñanza? Como grupo, decidid qué mecanismos de evaluación ya existentes podrían utilizarse en *todos* los departamentos con el fin de estudiar los modelos de enseñanza.

PASO 3

En cuanto grupo interdepartamental, revisad la hoja de autoevaluación siguiente y decidid cómo podría utilizarse para registrar las diferencias entre distintos modelos o enfoques de la enseñanza, si la rellenaran los profesores implicados antes de la implantación de un nuevo enfoque y después, varios meses más tarde.

Hoja de autoevaluación

Señala tus respuestas rodeando con una circunferencia la cifra que corresponda. La puntuación es:

1 Nunca
2 Pocas veces
3 A veces
4 Siempre

Actitudes, motivación y compromiso del alumno y del grupo

En su mayoría, los alumnos confían en sí mismos.........	1	2	3	4
En su mayoría, los alumnos tienen actitudes positivas con respecto al área o asignatura................................	1	2	3	4
En su mayoría, los alumnos tienen actitudes positivas con respecto al aprendizaje..	1	2	3	4
En su mayoría, los alumnos trabajan juntos	1	2	3	4
En su mayoría, los alumnos se apoyan mutuamente para aprender	1	2	3	4
En su mayoría, los alumnos están muy motivados para obtener buenas calificaciones.....................................	1	2	3	4
Se celebra el rendimiento y el éxito	1	2	3	4
La asignatura refuerza la autoestima del alumno	1	2	3	4
La mayoría de los alumnos recibe con regularidad información sobre su progreso.......................................	1	2	3	4

Comprensión de lo que se exige				
La mayoría de los alumnos comprende los resultados de aprendizaje que se pretenden en la asignatura.....	1	2	3	4
La mayoría de los alumnos comprende los criterios de evaluación y los niveles exigidos..................................	1	2	3	4
La mayoría de los alumnos comprende la relevancia de cualquier actividad para la asignatura	1	2	3	4
La mayoría de los alumnos comprende la estructura de la asignatura y el examen....................................	1	2	3	4
La mayoría de los alumnos es capaz de relacionar las unidades de la asignatura...	1	2	3	4
La mayoría de los alumnos conoce sus capacidades en relación con la asignatura...	1	2	3	4
La mayoría de los alumnos conoce sus propios objetivos y metas de aprendizaje	1	2	3	4
La mayoría de los alumnos está comprometida con esos objetivos y metas..	1	2	3	4
Conducta de aprendizaje del alumno				
La mayoría de los alumnos prepara y planifica las actividades de aprendizaje	1	2	3	4
La mayoría de los alumnos organiza su propio aprendizaje..	1	2	3	4
Los alumnos revisan lo que han aprendido antes de comenzar un tema..	1	2	3	4
La mayoría de los alumnos recoge información sobre temas futuros..	1	2	3	4
La mayoría de los alumnos participa en las discusiones y sesiones de preguntas y respuestas..................	1	2	3	4
La mayoría de los alumnos toma apuntes de las exposiciones magistrales del profesor	1	2	3	4
La mayoría de los alumnos revisa su propio progreso ..	1	2	3	4
Oportunidades en relación con la responsabilidad del alumno				
El profesor hace preguntas abiertas................................	1	2	3	4
El profesor propone tareas de carácter abierto...............	1	2	3	4
Las tareas no son fáciles pero tampoco irrealizables	1	2	3	4
Las tareas permiten que el alumno llegue a sus propias soluciones	1	2	3	4
La mayoría de los alumnos es capaz de aprender de sus errores	1	2	3	4
La mayoría de los alumnos puede revisar con el profesor su trabajo con regularidad	1	2	3	4
La mayoría de los alumnos es capaz de identificar sus propios objetivos de aprendizaje.................................	1	2	3	4

ACTIVIDAD 7.4

OBSERVACIÓN MUTUA

Y ENSEÑANZA EN COLABORACIÓN EN EL AULA

¿Cómo relacionan los profesores sus clases con lo que ya saben sus alum-nos? ¿Cómo encuentran formas de personalizar el aprendizaje? Como en tantos temas tratados en este libro, es imposible dar respuestas definitivas a estas preguntas. La enseñanza es una tarea compleja y muy personal y parece que cada profesional es capaz de hacer que funcionen con eficacia ciertos enfoques de un modo que para otros sería imposible.

Sin embargo, nuestra experiencia nos dice que hay un aspecto de la práctica profesional que parece esencial para la tarea de establecer cone-xiones con lo que ya saben los alumnos: el empleo de preguntas.

Aunque se han llevado a cabo gran cantidad de investigaciones en este terreno, no nos señalan unas prioridades indiscutibles para la acción. En general, se dice que las cuestiones divergentes son mejores que las convergentes, que las preguntas de alto nivel o complejas son mejores que las de bajo nivel o sencillas y que las preguntas "de pensamiento" son mejores que las "de datos". Algunas investigaciones indican también que la frecuencia de las preguntas está relacionada con los resultados del aprendizaje, quizá porque tienda a relacionarse con estilos docentes bien organizados y con una finalidad clara y por las oportunidades que da a los alumnos para que se expresen oralmente. Hay también pruebas que muestran la importancia de facilitar a los alumnos tiempo suficiente para que piensen en sus respuestas a las preguntas.

Instrucciones

Objetivos

- Examinar las formas de preguntar utilizadas en las clases.
- Explorar el valor de la observación mutua como medio de estimular el desarrollo de la práctica.

Procedimiento

Esta actividad ha de llevarse a cabo durante un período de varias semanas. Además del enfoque centrado en las preguntas, sirve para poner de manifiesto el potencial que encierra la observación en el aula. Cuando se utilice por primera vez, ha de introducirse con mucha cautela. A veces, nos ha resultado muy útil probarla con dos profesores en representación de todo el profesorado y preferiblemente primero con alguno antiguo que se preste voluntariamente a que lo observen.

Antes de las observaciones, se celebra una reunión introductora para establecer el programa de trabajo y planear las colaboraciones. Después, tras un período en el que se llevan a cabo las observaciones, se celebra otra reunión para discutir las experiencias. Durante todo el tiempo, conviene enfatizar la importancia del diálogo técnico que

favorece la actividad.

PASO 1

Se celebra una reunión inicial para comenzar el debate acerca del papel que desempeñan las preguntas en clase, como medio de ayudar a los alumnos a relacionar lo que ya saben con lo que van a aprender. El texto introductorio anterior puede utilizarse para facilitar el diálogo. Hacia el final de esta reunión, se constituyen las parejas colaboradoras que actuarán durante el proceso de observación mutua. La actividad 6.4 proporciona unas orientaciones detalladas acerca del establecimiento de estas parejas colaboradoras. Resumiendo, propone estas cinco fases:

- Selección de parejas.
- Organización de una reunión de planificación previa a la observación.
- Calendario y horario de observación.
- Proporcionar información sobre lo apreciado en la observación.
- Inversión de roles y repetición.

PASO 2

- Los colaboradores planean y realizan observaciones con arreglo al siguiente formato general:
- Cuando observes a tu compañero, elabora y mantén al día un regis-tro de ejemplos de cada caso.

Preguntas eficaces

La investigación indica que, aunque la eficacia de una pregunta dependa del contexto, en general, las buenas preguntas suelen ser:

1. Claras

Describen con precisión los puntos concretos a los que tienen que responder los alumnos.

2. Concisas

Cuanto más larga sea la pregunta, más difícil será comprenderla.

3. Naturales

Han de enunciarse en lenguaje natural, sencillo y adaptado al nivel lingüístico de la clase.

4. Con una finalidad

Las preguntas con una finalidad determinada ayudan a alcanzar los objetivos de la clase.

5. Sucesivas

Esto supone utilizar las respuestas anteriores para formular nuevas preguntas relevantes.

PASO 3

Se celebra una nueva reunión en la que cada pareja de docentes informa en términos generales de lo que haya surgido de sus observaciones y conversaciones. Esta reunión se enriquecería significativamente si algunos compañeros estuvieran dispuestos a que se analizaran extractos de grabaciones de vídeo de sus clases.

8

Reflexión sobre la enseñanza

Hemos observado que a los profesores que reconocen que la investigación y la reflexión son procesos importantes para la mejora de la clase, les resulta más fácil mantener el esfuerzo de mejora de las prácticas de enseñanza y aprendizaje. Con respecto a las condiciones que promueven el uso eficaz de la investigación y la reflexión como herramientas de desarrollo profesional son fundamentales los aspectos siguientes:

1. Recogida y utilización sistemáticas de datos de clase para tomar decisiones.
2. Estrategias eficaces para revisar el progreso y el impacto de la innovación y el desarrollo de la clase.
3. Participación generalizada de los compañeros en el proceso de recogida de datos.
4. Reglas bien fundadas para la recogida, el control y el uso de los datos de la escuela.

PANORAMA GENERAL

Durante varios años, hemos trabajado con las escuelas de nuestro proyecto para identificar las "condiciones" que configuran la capacidad del centro escolar para emprender actividades de mejora. Una de estas condiciones es el compromiso global de la escuela con la investigación y la reflexión (Hopkins y cols., 1994; Hopkins y West, 1994). En realidad, hemos observado que a las escuelas que reconocen que la investigación y la reflexión son procesos importantes para la mejora escolar les resulta más fácil mantener el esfuerzo necesario para sustentar las prioridades establecidas y están mejor situadas para supervisar el grado en que los proyectos educativos vigentes abocan a los resultados buscados para los alumnos, incluso en estos tiempos de enormes cambios. Paradójicamente, hemos descubierto que a la información obtenida por personas ajenas a la escuela, sean inspectores o asesores, suele otorgársele más significación que a la información habitualmente accesible a los miembros de la comunidad escolar. No obstante, hemos observado que, cuando las escuelas comprenden el potencial que tiene la información sobre los progresos y las dificultades procedentes de

su interior, están mejor situadas para explotar las oportunidades y superar los problemas.

Hay una larga tradición de investigación-acción en el aula que proporciona datos para los procesos de reflexión y evaluación de la enseñanza. Esta investigación pueden llevarla a cabo tanto aquellos compañeros que estén bien preparados para ello como asesores externos (Good y Brophy, 1980; Hopkins, 1993) o, incluso, mediante lo que ha dado en llamarse "reflexión en la acción", en la que se utilizan las observaciones e inferencias del mismo docente (Altrichter y Posch, 1989). Aunque los profesores trabajen solos, los procesos de reflexión, investigación y evaluación son más eficaces para la mejora de la escuela cuando constituyen una actividad de grupo. Como estos procesos se basan en el "conocimiento del oficio" del mismo docente, los descubrimientos son menos teóricos, más prácticos y más aplicables a contextos similares de clase de la escuela.

En consecuencia, un aspecto importante, al que se prestó mucha atención en las escuelas del proyecto IQEA, consistió en estimular el uso de los datos generados por la escuela para tomar decisiones acerca de ella. Por supuesto, al adoptar ese enfoque, hemos tenido en cuenta que hay que tratar de trabajar con preguntas y con métodos que no obstruyan ni trastornen las pautas de actividad de la escuela. Dentro de estos parámetros, urgimos a las escuelas participantes a que adoptaran un enfoque sistemático para la recogida, el análisis y la interpretación de la información, sobre todo cuando se buscaba más la información sobre el *impacto* de los programas de mejora que sobre la implantación de los mismos. También animamos a las escuelas a que fomentaran la participación de todo el profesorado en este proceso de gestión de la información; los datos habitualmente a disposición del profesorado y el "sentido" que éste les diera constituyen una importante ayuda en todos los procesos de toma de decisiones.

A medida que en las escuelas del proyecto IQEA se desplazaba el centro de atención de las cuestiones de organización y funcionamiento hacia un enfoque más explícito sobre la práctica en el aula, vimos que muchos maestros iban haciendo suya la costumbre de investigar. En definitiva, parecía haber una mayor autoconciencia y un compromiso explícito con la investigación de los procesos y resultados en el aula. Consideramos que esto constituye el elemento natural de correspondencia con los procesos de investigación de nivel escolar ya establecidos.

También observamos que esto constituye una "condición" del aula muy poderosa, que interactúa y le refuerza con el impacto producido por otras condiciones clave. Por tanto, los profesores habitualmente autocríticos con su práctica profesional parecen ser, al menos en las escuelas de IQEA, los que tienen unos repertorios más desarrollados, así como los más conscientes de la gran cantidad de cosas que sucede en el aula en un momento. También se observa un solapamiento muy notable entre el profesorado de las escuelas de IQEA que lleva a cabo con regularidad autoevaluaciones y el que participa en el desarrollo curricular dentro del aula.

Entre paréntesis, digamos que la investigación que hemos llevado a cabo en otros lugares indica que las percepciones que tiene el docente del rendimiento del alumno se correlacionan mucho con sus percepciones de la eficacia de la escuela en los planos de la *investigación* y la *reflexión*, la formación permanente del profesorado y la planificación

colaborativa (Hopkins y Terrell, 1995).

ACTIVIDAD 8.1

RECOGIDA Y UTILIZACIÓN SISTEMÁTICAS DE LOS DATOS DEL AULA EN LA TOMA DE DECISIONES

¿Por qué son útiles los datos del aula? La investigación muestra que los docentes que tienen éxito profesional también consideran positivamente a sus alumnos y pueden demostrarlo en su práctica profesional dentro del aula. Podemos considerar las aulas como pequeñas comunidades compuestas por personas con puntos de vista y expectativas diferentes. El objetivo debe consistir en estimular a todos para que tengan una consideración positiva de cada miembro de la clase, sea docente o alumno. El supuesto de partida es que la clase será más eficaz para lograr sus objetivos cuando todos se sientan implicados en las decisiones y comprometidos con los mismos fines.

Instrucciones

Objetivos

- Dar una oportunidad a los maestros o profesores para que analicen sus relaciones con los alumnos, utilizando los datos recabados en el aula.
- Estudiar, en concreto, cómo pueden reforzarse las relaciones con los alumnos utilizando los datos de clase.

Procedimiento

A continuación de una introducción general del tema, el paso 1 supone que las personas participantes reflexionen sobre sus relaciones con los alumnos y tomen notas al respecto. Si hay tiempo, es conveniente que se invite a comparar por parejas las ideas de cada uno, antes de pasar a la etapa siguiente.

El paso 2 se centra en el desarrollo de un instrumento de observación en clase. Lo más adecuado es formar grupos de 4 ó 5. Puede hacerse que distintos grupos aborden cuestiones diferentes relativas a la observación en el aula.

El paso 3 consiste en que los miembros de los grupos registren sus análisis sobre el instrumento diseñado.

Por último, el paso 4 amplía el debate en el marco del proyecto educativo de la escuela a

la luz de la discusión y el análisis. Puede concluir con un debate sobre las acciones que conviene emprender.

PASO 1

Antes de tratar con detalle la cuestión de las relaciones con los alumnos, toma algunas notas acerca de tu modo de demostrar tu consideración positiva hacia los alumnos en tu ejercicio docente cotidiano:

En mis clases, muestro consideración positiva hacia los alumnos por medio de:

PASO 2

Dividíos en grupos de trabajo. Cada grupo tiene que decidir sobre uno o dos aspectos relativos a la demostración de consideración positiva hacia los alumnos, por ejemplo:

- escucharlos;
- mostrar interés hacia ellos;
- elogiarlos;

- valorar lo que hacen;
- preocuparse por ellos;
- mostrarles atención;

y diseñar una lista de comprobación de observación para utilizarla en el aula. Esta lista de comprobación debe relacionar las conductas de clase que se esperan del docente para demostrar sus relaciones positivas con los alumnos.

LISTA DE COMPROBACIÓN DE LA CONDUCTA DEL MAESTRO EN EL AULA

Actitud positiva hacia los alumnos

PASO 3

En grupo, considerad las siguientes preguntas con respecto a la lista de comprobación que hayáis elaborado. Durante el debate, toma notas sobre tus propios puntos de vista.

¿Cómo puede utilizarse esta lista de comprobación?
¿Quién la utilizaría? ¿Cuándo?
¿Qué puede hacerse con los datos de observación recogidos?

PASO 4

Presentad vuestros hallazgos a los demás grupos. Discutid las siguientes cuestiones:

- ¿Estas listas de comprobación pueden estimular una consideración más positiva de los alumnos?
- ¿Cómo podrían mejorarse?
- ¿Qué sugieren las listas de comprobación con respecto a la práctica habitual en el aula?
- ¿Qué habéis aprendido con este ejercicio?

ACTIVIDAD 8.2

ESTRATEGIAS EFICACES PARA REVISAR EL PROGRESO Y EL IMPACTO EN EL AULA

DE LA INNOVACIÓN Y EL DESARROLLO

Cuando las personas aprenden, se preparan, utilizan y refinan unas prácticas profesionales nuevas, pasan a través de una serie de etapas que han de revisarse a intervalos regulares. Se ha demostrado que los profesores pasan por diversas fases durante un proceso de innovación. Estas etapas se han caracterizado como "centradas sobre el yo, sobre la tarea y sobre el impacto". En principio, el profesorado se preocupa por su propia situación y quiere saber cómo influirá la innovación sobre él. Más adelante, cuando esté implantada la innovación, es mucho mayor la posibilidad de que se planteen cuestiones relativas al impacto de la innovación sobre la enseñanza y el aprendizaje.

Instrucciones

Objetivo

- Considerar estrategias eficaces para revisar el impacto de una innovación.

Procedimiento

Esta actividad introduce tres estrategias para revisar el progreso de una innovación en el aula. El paso 1 supone el autodiagnóstico del impacto de una innovación en el nivel de la escuela, del docente y del alumno. Después, requiere que los docentes consideren cómo puede reforzarse y desarrollarse el impacto de una innovación de forma práctica. El paso 2 se centra en los métodos de recogida de datos y estimula a los docentes a que evalúen la adecuación de los distintos métodos. El paso 3 introduce a los maestros o profesores en el proceso de planificación mutua con otro compañero de alguna forma de recogida de datos y de investigación.

PASO 1

Utilizando el cuestionario que aparece a continuación, con un compañero, piensa en una innovación reciente e inscribe tu respuesta en la columna de la derecha. Valora tus respuestas en una escala de 1 a 10. La puntuación "1" indica "nada en absoluto" y la puntuación "10", "en todo".

Nivel de influencia

Escuela	
¿Cómo ha influido la innovación en la cultura de la escuela?	
¿Cómo ha influido la innovación en la capacidad de organización de la escuela?	
Maestro o profesor	
¿Cómo ha influido la innovación en tus conocimientos e ideas?	
¿Cómo ha influido la innovación en tus prácticas y destrezas profesionales de clase?	
Alumno	
¿Cómo ha influido la innovación en las actitudes de los alumnos?	
¿Cómo ha influido la innovación en el aprendizaje de los alumnos?	
PUNTUACIÓN TOTAL DE INFLUENCIA =	

PASO 2

Poned en común vuestro formulario con otra pareja. ¿Han llegado a conclusiones similares en cuanto a las puntuaciones otorgadas?

PASO 3

Decidid en grupo qué nivel de impacto es adecuado para los niveles de la escuela, el docente y el alumno con respecto a la innovación en cues-tión. Organizad en grupo una lluvia de ideas acerca de un conjunto de estrategias que pudieran utilizarse para elevar la puntuación global sobre el impacto. Esas ideas han de anotarse y ponerse en común con los demás grupos.

ACTIVIDAD 8.3

PARTICIPACIÓN GENERALIZADA DE COMPAÑEROS EN EL PROCESO DE RECOGIDA DE DATOS

La cantidad de información disponible en las escuelas es muy grande, pero, a menudo, el profesor tiene poco tiempo para emprender un proceso de recogida de datos. Sin

embargo, este proceso es un medio potencialmente poderoso para la reflexión y el desarrollo profesional. Una de las formas más positivas de brindarse apoyo mutuo los docentes es a través de la recogida colaborativa de datos, centrada en una determinada cuestión. Esta recogida de datos puede servir a diversos fines. Puede dar ocasión de compartir la "buena práctica profesional" y de aprender unos de otros, abriendo las aulas y estimulando un debate de toda la escuela sobre cuestiones relativas a la calidad de la enseñanza y el aprendizaje.

Instrucciones

Objetivo

- Considerar formas de implicar a los compañeros en el proceso de recogida de datos.

Procedimiento

Esta actividad consta de tres pasos. El paso 1 invita a los docentes a efectuar un análisis de los puntos fuertes y débiles, las oportunidades y las amenazas que rodean la recogida y el análisis de datos con los compañeros. El paso 2 estudia los diversos medios de recoger datos y requiere que los participantes seleccionen los instrumentos de recogida de datos que mejor se adapten a la recogida en colaboración. El paso 3 considera las fases de planificación necesarias para la investigación y la reflexión colaborativa.

PASO 1

Con un compañero, reflexiona sobre los puntos fuertes y débiles, las oportunidades y las amenazas que lleva consigo la participación generalizada de los compañeros en el proceso de recogida de datos. Rellenad el cuestionario que aparece a continuación y considerad hasta qué punto pueden superarse los obstáculos y compensarse los puntos débiles para lograr los beneficios y aprovechar las oportunidades que aparezcan en la lista.

Cuestionario de análisis de puntos fuertes, puntos débiles, oportunidades y amenazas de la participación en la recogida de datos

Puntos fuertes	Puntos débiles	Oportunidades	Amenazas

- ¿Cómo pueden superarse las amenazas?
- ¿Cómo pueden compensarse los puntos débiles?

PASO 2

En grupo, estudiad la tabla siguiente sobre posibles métodos de recogida de datos y decidid un tema o cuestión potencial que pudiera preocupar a todo el personal docente. A continuación, decidid qué método podría utilizarse con mayor eficacia para que un grupo amplio de compañeros recogiera datos sobre la cuestión de que se trate.

Herramienta	Usos concretos

Entrevista	Para obtener información que no se pueda conseguir con facilidad mediante cuestionarios, p. ej., información personal reservada
Grabación magnetofónica	Para obtener registros completos y pruebas detalladas
Grabación en vídeo	Para obtener información que pueda utilizar-se más tarde en forma de diagrama. Regis-tro visual completo
Cuestionario	Para obtener información específica de un número potencialmente grande de personas
Encuesta	Apropiada cuando están involucradas grandes muestras
Observación	Adecuada para observar las relaciones o la interacción entre docente y alumnos en el aula
Diarios	Para conseguir una visión de los puntos de vista o ideas de los alumnos acerca de alguna iniciativa

PASO 3

Decidido el tema y un medio de recogida de datos, el paso siguiente consiste en planear con los compañeros el proceso de recogida de datos. En grupo, considerad las preguntas siguientes, que os ayudarán a planearlo. Si resultara imposible responder a una o más cuestiones, probablemente sea mejor reconsiderar el tema o el método.

Planificación de la recogida de datos con los compañeros

1. ¿Cuál es el objetivo de vuestra investigación conjunta?
2. ¿Qué tipo de herramienta de recogida de datos se adapta mejor a ese objetivo?
3. ¿Quién diseñará el instrumento de recogida de datos?
4. ¿Quién lo ensayará y pondrá a prueba?
5. ¿Cuándo se llevará a cabo la recogida de datos? ¿Cómo garantizamos que todo el mundo participe en la recogida de datos?
6. ¿Quién analizará los datos?
7. ¿Cómo compartimos entre nosotros y con los demás colegas los hallazgos del análisis de los datos?

ACTIVIDAD 8.4

REGLAS CLARAS Y BIEN FUNDADAS PARA LA RECOGIDA, EL CONTROL Y LA UTILIZACIÓN DE LOS DATOS DE LA ESCUELA

Cuando se recogen datos de la escuela, es importante establecer protocolos comunes y reglas básicas relativas a la recogida, el control y el uso de los datos. Si los datos han de utilizarse en beneficio del desarrollo profesional y escolar, los procedimientos de recogida han de estar consensuados por quienes participen en el proceso. Esto significa que, antes de iniciar el período de recogida de datos, hay que idear y consensuar un conjunto básico de principios o reglas.

Instrucciones

Objetivos

- Considerar los problemas para elaborar protocolos para la recogida de datos de la escuela.
- Elaborar un conjunto de reglas básicas que pueda utilizarse en la recogida de datos de la escuela.

Procedimiento

Esta actividad lleva a los participantes a considerar los problemas del diseño y realización de la recogida de datos. Este proceso tiene tres pasos. El paso 1 requiere que los participantes examinen cuatro ejemplos de recogida de datos y elaboren una lista de posibles dificultades que se deriven de cada situación. El paso 2 se centra en las formas de neutralizar esas dificultades. El paso 3 exige que los participantes examinen un borrador de protocolo de recogida de datos y juzguen su viabilidad con respecto a cada una de las cuatro situaciones que estudiaron antes.

PASO 1

En pequeños grupos, considerad cada una de las cuatro situaciones de recogida de datos y estudiad las posibles dificultades que puedan plantearse si los datos se recogen de manera poco sensible o inadecuada.

1. Un grupo de tres docentes del mismo departamento se ha puesto de acuerdo en evaluar los métodos de enseñanza de cada uno. Cada docente observa una clase impartida por uno de los otros dos, habiendo quedado

de acuerdo en la escala de observación. También piden a una pequeña muestra de alumnos de cada una de las clases observadas que rellene un cuestionario.

2. El equipo de dirección ha pedido al organizador de las prácticas de trabajo que la evalúe. El equipo quiere saber si la experiencia se está desarrollando sin problemas, si se está dirigiendo eficientemente y su efecto sobre el currículo. Se recogen datos de alumnos, profesores, empleadores y padres, mediante entrevistas y cuestionarios. La información obtenida va desde la preparación de la experiencia hasta la integración en el currículo. En la experiencia participa, de un modo u otro, la mayor parte del profesorado, p. ej., visitando a los alumnos durante sus estancias en el trabajo.
3. El departamento de orientación de un IES acuerda evaluar su trabajo y encarga a uno de sus miembros que lleve a cabo la evaluación. Se entrevista a los docentes y a los alumnos acerca de la organización actual y los planes futuros. Una muestra de estudiantes contesta a un cuestionario diseñado para registrar su nivel de satisfacción con aquel.
4. El equipo de dirección quiere saber las necesidades precisas de aquellos profesores que requieran cierta formación para utilizar equipos informáticos. Se encarga a un docente que recoja la información mediante una encuesta a todo el profesorado, utilizando un cuestionario.

PASO 2

En grupo, discutid qué tipos de consultas o instrucciones pudieran hacer falta para garantizar que el proceso de recogida de datos se viese con buenos ojos y recibiera un apoyo generalizado.

PASO 3

Considerad el siguiente protocolo para recogida de datos. ¿Hasta qué punto es adecuado como conjunto general de principios? En grupo, decidid si son necesarios otros principios para satisfacer las necesidades de los cuatro ejemplos que habéis estudiado. Elaborad una lista final y ponedla en común con todos los compañeros.

Protocolo de recogida de datos

- Debe ponerse en común la información sobre los fines del proceso de

recogida de datos.

- Es necesaria la participación de los compañeros.
- Hay que consultar a todas las partes implicadas.
- Hay que informar a todas las partes implicadas cuando se pase al análisis y a los resultados del proceso.
- La recogida de datos debe ser diplomática y no amenazadora.
- A quienes proporcionen los datos, hay que garantizarles la confidencialidad.
- Los resultados y las consecuencias del proceso de recogida de datos debe conocerse, si fuese posible, de antemano.

9

Hacia la mejora de la clase

UN MARCO DE REFERENCIA PARA LA MEJORA DE LA CLASE

A lo largo de este libro, hemos tratado de establecer un marco de referencia para la mejora de la clase que se basa explícitamente en reforzar las experiencias de aprendizaje, el rendimiento y el progreso de los alumnos, actuando sobre las condiciones vigentes en el aula. Se trata de una orientación un tanto diferente de la de los centros de mejora de la escuela que han proliferado en los últimos tiempos en este país. Muchos de ellos se centran en los procesos de formación permanente del profesorado, en vez de crear ambientes de aprendizaje que refuercen el rendimiento de los alumnos. En consecuencia, es probable que nuestra definición de la mejora de la escuela sea más precisa y esté mejor enfocada que la que en la actualidad utilizan muchos. A nuestro modo de ver, la mejora de la escuela tiene que ver con el incremento del rendimiento del alumno, interviniendo en el proceso de enseñanza-aprendizaje y en las condiciones que lo apoyan (Hopkins y cols., 1994: 3). Una forma de expresar este argumento en el contexto escolar aparece en la figura 9.1 (Hopkins, 1997).

El centro de la serie de anillos concéntricos es un "aprendizaje potenciado" —rendimiento y progreso de los alumnos—. El anillo siguiente recoge los ingredientes esenciales de una enseñanza "potenciada" —la combinación de buenas estrategias de enseñanza, el currículo y la innovación—. El aprendizaje "potenciado" y la enseñanza "potenciada" se encuentran en "escuelas potenciadas", es decir, aquéllas que cuentan con unas condiciones organizativas que respaldan unos niveles elevados de enseñanza y aprendizaje. En el anillo siguiente, se encuentran algunos elementos clave de estas condiciones: la planificación colaborativa, que se centra en los resultados de los estudiantes; la formación permanente del profesorado comprometido con la mejora de la práctica profesional en el aula; la investigación y la reflexión continuas sobre el progreso de los alumnos y la evolución de la práctica en el aula, y la participación de los alumnos y de la comunidad en el aprendizaje. Por supuesto, toda esta actividad tiene lugar en el contexto de los planes de reforma nacional: el anillo exterior. Cuando todos los anillos se orientan en la misma dirección, es probable que el resultado sea un aprendizaje "potenciado". Para que se incremente el rendimiento del alumno, todo esto tiene que desarrollarse en el contexto de una relación recíproca.

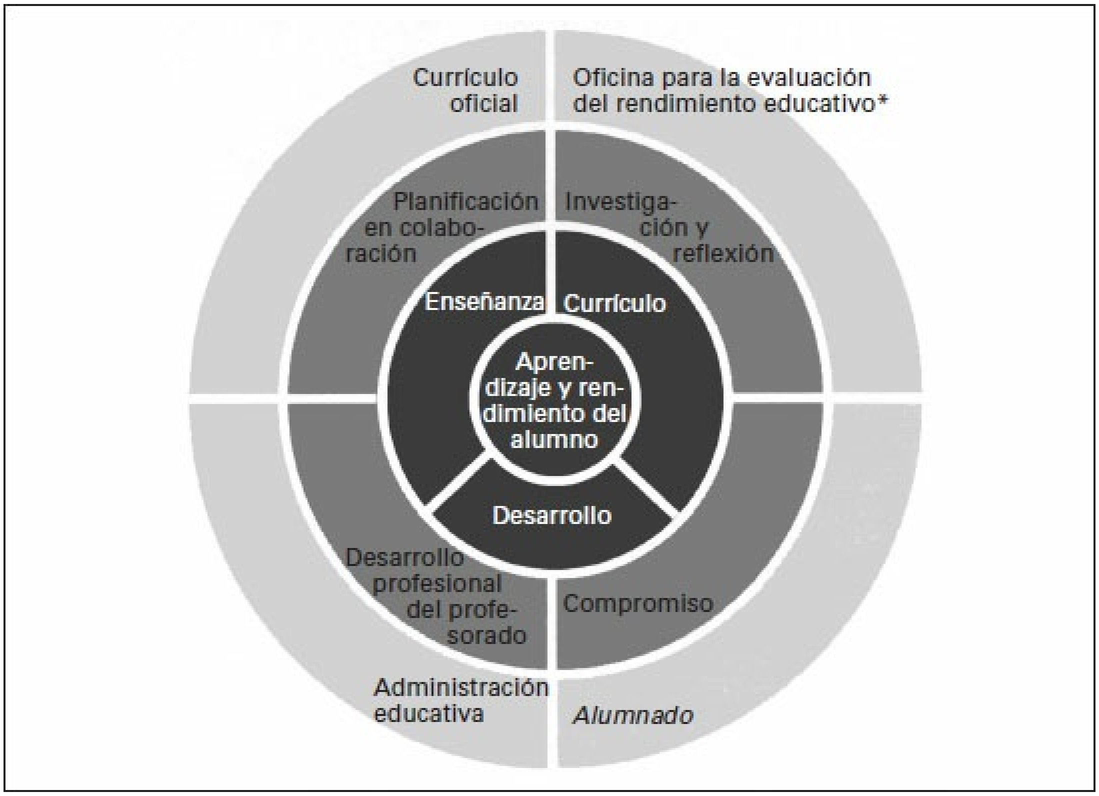


Fig. 9.1 Los círculos de la mejora de la escuela.

Una mejora satisfactoria de la escuela

El análisis que hace Joyce de las características que reúnen las iniciativas eficaces de mejora de la escuela a gran escala (Joyce y cols., 1993: 72) refleja una forma de entender la relación entre las condiciones y los niveles reforzados de aprendizaje y de rendimiento del alumno. Por regla general, estas iniciativas:

- Se centran en resultados específicos que pueden relacionarse con el aprendizaje del alumno, en vez de adoptar unos objetivos loables pero no específicos, como “mejorar los resultados de los exámenes”.
- Se basan en la teoría, la investigación de la práctica y la propia experiencia de los docentes en la formulación de estrategias, de manera que quienes hayan de realizar los cambios necesarios tengan presente el fundamento racional de los mismos.
- Consideran prioritario el desarrollo profesional del profesorado, ya que es difícil que se produzca una mejora del aprendizaje de los alumnos sin que se desarrolle la práctica de los docentes.
- Vigilan desde el primer momento y con regularidad el impacto de la política sobre la práctica, en vez de dejarlo para una evaluación “post hoc”.

Estas características son muy coherentes con el marco de referencia de IQEA para la mejora de las escuelas. Ponen de manifiesto que el "aprendizaje potenciado" (el primer punto) depende de la "enseñanza potenciada" (el segundo punto), que se establece en el contexto de las condiciones organizativas de la "escuela potenciada" (los dos puntos finales). Esta interrelación es un componente vital de los esfuerzos sostenibles de mejora de la clase.

A menudo, utilizamos la metáfora de la "marcha" o el "viaje hacia..." para describir nuestro trabajo dentro de las aulas de las escuelas participantes en el proyecto IQEA. Esta imagen recoge muy bien el carácter no normativo e investigador de nuestra colaboración.

En consecuencia, ¿qué aspecto tiene en la práctica el viaje hacia la mejora de la escuela? El éxito tiene muchas facetas y hemos señalado ciertas pautas y tendencias que, a nuestro modo de ver, pueden aplicarse a otras escuelas y sistemas. Aunque la metáfora de la marcha implique un proceso orgánico, parece que existen diversas fases que atraviesan los docentes durante los trabajos de mejora de la escuela.

Como indicamos en el volumen compañero de éste (*Hacia escuelas eficaces para todos*. Narcea, 2001), las escuelas tienen que afrontar estas cues-tiones fundamentales:

- **¿Dónde estamos ahora?**
- **¿Dónde quisiéramos estar?**
- **¿Qué debemos hacer para conseguirlo?**
- **¿A dónde iremos después?**

Evidentemente, el carácter del trabajo que implica cada una de ellas varía de un aula a otra. A veces, las fases coexisten o pueden iniciarse en un orden diferente al de la descripción lineal que presentamos más abajo. Sin embargo, a pesar de esto, sabemos que no hay docentes ni escuelas cuyos trabajos de mejora se hayan visto coronados por el éxito que, en un momento u otro, no hayan pasado por cada una de estas fases.

PUNTO DE PARTIDA: ¿DÓNDE ESTAMOS AHORA?

El tema principal de este libro es la creación de unas condiciones internas que respalden el cambio. En consecuencia, conviene tomar esto como punto de partida, planteando la cuestión: "¿Dónde estamos ahora?" Animamos a los maestros y profesores a que revisen cuanto antes las condiciones de sus clases en sus respectivas marchas hacia la mejora de sus escuelas. A veces, es necesario concentrarse mucho más en las etapas iniciales de la mejora de las condiciones del aula y limitar el trabajo sobre las prioridades. Las actividades diseñadas para evaluar las condiciones internas del aula también pueden utilizarse para crear conciencia del trabajo que precisa la mejora y establecer un compromiso con él. Construir un sentido de "propiedad" y conseguir que todo el mundo esté enterado, si no implicado, en la mejora de la escuela es una tarea previa vital.

En el proyecto IQEA, empezamos diseñando una escala de valoración que ayudara a los maestros y profesores a *revisar sus condiciones internas* en el nivel de la escuela. La escala también ayuda a establecer un lenguaje común dentro de la escuela para debatir las estrategias de desarrollo. Las primeras informaciones facilitadas por los docentes sobre sus primeros pasos nos convencieron de la utilidad de disponer de algún instrumento (relativamente sencillo) que les ayudara a diagnosticar las condiciones internas de su escuela. Con una lógica similar, hemos ideado para este libro una escala de valoración para diagnosticar las condiciones para la mejora de la clase.

La escala se basa en las seis condiciones para la mejora de la clase que describimos en los capítulos anteriores. Cada condición cuenta con cuatro ítemes basados en las ideas clave descritas en los capítulos de las condiciones, lo que nos da un total de 24 ítemes. En el Apéndice aparece una versión de esta escala. Aunque los autores disponen de un programa informático, la escala puede analizarse a mano rápidamente y con facilidad.

Además de ayudar a responder a la pregunta: "¿Dónde estamos ahora?", la escala también puede utilizarse para ayudar a *establecer un compromiso con respecto al trabajo de mejora*. Presenta un cuadro de las condiciones para la mejora en el aula y fomenta el interés de los docentes por las actividades para mejorar. También pone los fundamentos de la fase siguiente: decidir dónde quiere estar el docente.

Para mostrar este proceso en acción, hemos escogido ejemplos de seis escuelas con las que trabajamos en la actualidad, como ilustraciones del modo de producirse en la práctica la mejora en el aula. Cada escuela seleccionó una de las condiciones de clase en la que centrar su mejora. Comenzamos el estudio de cada caso con la pregunta: "¿Dónde quisiéramos estar?", dando por supuesto que cada escuela ha utilizado la escala de valoración o ha organizado un debate en la que participó toda la escuela para determinar: "¿Dónde estamos ahora?".

ESTUDIO DEL CASO 1

RELACIONES AUTÉNTICAS

¿Dónde quisiéramos estar?

Esta escuela señaló como prioridad principal del plan de mejora escolar 1994-1995, la calidad de la enseñanza y el aprendizaje. Apoyados por el grupo de IQEA de esta escuela, se invitó a cada departamento a que seleccionara su propio centro de atención en el aula para mejorarlo. Dos departamentos (Tecnología y Ciencias Naturales) decidieron centrarse en la calidad de las interacciones entre alumnos y docentes en sus áreas respectivas.

¿Qué debemos hacer para conseguirlo?

Ambos departamentos seleccionaron como objeto de investigación el 9º curso* y, tras el correspondiente debate en los departamentos, se acordó que ambos se ocuparan de la interacción entre alumnos y docentes, utilizando un formulario de observación derivado del trabajo de Marzano y cols. (1992). El formulario se diseñó para investigar el grado en que los comentarios y conductas de los docentes contribuían a la calidad del clima y las relaciones en el aula. En concreto, se registraron las acciones que:

- incrementaran la sensación de aceptación de los alumnos;
- incrementaran la sensación de comodidad y orden de los alumnos;
- ayudaran a los alumnos a ver el valor de las tareas y actividades;
- ayudaran a los alumnos a comprender lo que se esperaba de ellos en cuanto a las tareas y actividades.

Para ello, se utilizó un formulario que presentaba 20 acciones o conductas diferentes del docente. Las observaciones corrieron a cargo de un miembro del equipo IQEA.

Entre las dos áreas se observó una ligera variación, pero, en ambos casos, unos 2/3 de las conductas de los profesores estaban relacionados con cuestiones administrativas o de disciplina y sólo 1/3 de las conductas podía fomentar una mayor autenticidad en las relaciones entre docente y alumno. Desde luego este "balance" es típico, si se compara con otros estudios que se han ocupado de estas cuestiones (p. ej.: Wheldall y Merrett, 1989).

¿A dónde iremos después?

Las investigaciones no se llevaron a cabo para ver si la práctica era satisfactoria o no, sino para establecer de qué práctica se trataba. Ahora, disponemos de una línea base con respecto a la cual se pueden medir los cambios, cuando los dos departamentos inicien un conjunto de medidas destinadas a incrementar, con el tiempo, la calidad de las interacciones entre alumnos y docentes. Hay también una apreciación más clara de la necesidad de *trabajar para* el desarrollo de unas relaciones de aula adecuadas, en vez de dar por supuesto que esto es algo que los maestros pueden lograr de manera intuitiva.

ESTUDIO DEL CASO 2

LÍMITES Y EXPECTATIVAS

¿Dónde quisiéramos estar?

Una de las escuelas del proyecto IQEA (un instituto, con alumnos de entre 14 y 19 años) ha estado preocupada durante algún tiempo por las formas de comportamiento de los alumnos. Esta creciente incomodidad se incrementó aún más a raíz de una "inspección fantasma" de la administración educativa local, utilizando el modelo y los criterios de la OFSTED (Office for Standards in Education). El informe de esta inspección señaló que, en algunas materias y aulas, la conducta de los alum-nos se había deteriorado de tal manera que estaba obstaculizando la calidad del aprendizaje y, en algunos casos, restringiendo los métodos docentes utilizados.

¿Qué debemos hacer para conseg irlo?

Una consecuencia de esto fue que se considerara como un elemento importante para la mejora del centro, la dirección y control de la conducta en el aula, estableciéndose un grupo de trabajo para promover y hacer avanzar la reflexión y desarrollar una estrategia. De las deliberaciones del grupo de trabajo surgieron una normativa de dirección y control de la conducta y un código de conducta, que tuvieron importantes repercusiones en los sistemas de recompensas y disciplina. No obstante, hay un aspecto del plan de acción que puede distinguirse del resto y que el instituto describe como la "guía de la clase" (véase la página siguiente).

Como puede observarse, la guía es una lista de comprobación de "haz y no hagas" para los profesores —no hay nada en absoluto que sea profundo ni intelectualmente complejo—. Sin embargo, su valor radica en el hecho de que se haya elaborado, de que todos los miembros del claustro la conozcan y que se ocupe directamente de las conductas que estaban causando distracciones y de los *orígenes* de esas conductas (tal como surgieron en las investigaciones del grupo de trabajo). En consecuencia, la guía da la posibilidad de una acción concertada y colectiva en todo centro que se enfrente con problemas de conducta y garantice a todos los profesores que no van a tener que actuar en solitario.

¿A dónde iremos después?

Por supuesto, el hecho de que los profesores sigan la guía no resuelve de por sí las dificultades que llevaron a la escuela a ocuparse de esta cues-tión, pero, como un elemento más de una revisión más general de las normas de disciplina y de recompensas del centro, sí tiene un papel que desempeñar. Creemos que hay muchos docentes, incluso en escuelas relativamente eficaces y bien reguladas, que agradecerían la adopción sistemática de un enfoque de este tipo. No cabe duda de que la lucha por mantener el orden en todas y cada una de las clases que se impartan se opone a la calidad de la

enseñanza y del aprendizaje en muchas escuelas. Incluso si un ambiente de clase seguro no promueve activamente de por sí la mejora de la escuela, como mínimo parece que sea un prerrequisito para la aplicación de otras estrategias de mejora.

Guía de clase

1. Preclase
   - Debe prepararse el plan de clase, señalando las metas y objetivos, la distribución del tiempo y los objetivos y niveles de rendimiento.
   - Deben prepararse los recursos, que han de adecuarse a las necesidades.
   - Debe tenerse en cuenta la disposición del aula en relación con los objetivos.
   - Debe comprenderse la materia a impartir.
   - Debe concertarse la relación con el personal de apoyo, si es preciso.

2. Entrada
   - Los alumnos deben entrar en silencio, sentarse, desprenderse de abrigos y bolsas.
   - Hay que garantizar la atención (una forma de hacerlo consiste en pasar lista).

3. Comienzo de la clase

   Al presentar la lección, deje claros:
   - sus objetivos y finalidad;
   - su contenido, relacionado con la lección o lecciones anteriores;
   - su distribución temporal y el ritmo de avance, en relación con el conjunto de tareas;
   - las estrategias de evaluación que se utilizarán.

4. Desarrollo

   Los profesores deben presentar las características clave siguientes:
   - La enseñanza debe mostrar una finalidad:
     — la planificación y los objetivos han de estar claros y no debe perderse el tiempo.
   - La enseñanza debe suscitar y mantener el interés:
     — hay que introducir los contenidos con habilidad e imaginación;
     — hay que mantener el interés de los alumnos empleando un conjunto de estrategias.

ESTUDIO DEL CASO 3

PLANIFICAR PARA ENSEÑAR

¿Dónde quisiéramos estar?

El departamento de lengua de una escuela de IQEA escogió como tema central para la mejora, el desarrollo de adaptaciones curriculares para atender a distintos estilos de aprendizaje y diferentes capacidades de los alum-nos. La intención original era adaptar los planes de trabajo vigentes en el departamento, de manera que cada uno pudiera incluir las tareas más adecuadas para los alumnos, teniendo en cuenta su estilo de aprendizaje.

¿Qué debemos hacer para conseguirlo?

La tipología utilizada se basaba en el modelo cuádruple de Kolb (1984). Diversas limitaciones llevaron al equipo departamental a enfocar de otra manera la cuestión, concentrándose en la elaboración de un documento sobre adaptaciones curriculares que pudiera utilizarse para informar la planificación de todos los esquemas de trabajo nuevos, así como la adaptación de los ya existentes. Los miembros del equipo se reunieron por parejas con la finalidad de realizar observaciones, elaborándose un cuestionario de preguntas para el profesor y de elementos a los que atender en la observación. Se preguntaba a los docentes por el plan de trabajo utilizado en la clase, su confianza en él, los objetivos de la clase y las razones que apoyaran los agrupamientos de alumnos. Los elementos a observar estaban relacionados con la identificación de ejemplos de adaptación por tarea y resultado, el establecimiento de objetivos de rendimiento y el carácter de las intervenciones del profesor. También se anotaba la influencia de cualquier variación del método de enseñanza habitualmente utilizado en la clase.

El documento rellenado definía las adaptaciones curriculares y presentaba una serie de estrategias que podían utilizarse en el aula para conseguirlas. El documento insistía en la importancia de:

- la evaluación de la competencia curricular (el punto en el que se encontraban los alumnos en relación con sus aprendizajes);
- objetivos individuales y de grupo, que debían negociarse con los alumnos;
- la oferta de un conjunto de oportunidades de aprendizaje;
- un agrupamiento cuidadoso de los alumnos;
- intervenciones adecuadas del profesor;
- materiales adaptados;
- diversos medios de información a los alumnos sobre sus actuaciones.

También se ponían ejemplos de tareas propias de la materia, individuales y de grupo.

¿A dónde iremos después?

El documento se utilizó en el departamento de lengua para revisar y evaluar los métodos de enseñanza utilizados y la adecuación de los contenidos de sus diversos planes de trabajo para atender a las distintas capacidades y estilos de aprendizaje. Como en el documento había secciones relevantes para los docentes de cualquier materia, varios departamentos del centro lo utilizaron como punto de partida para discutir y mejorar sus propios planes. Por otra parte, el documento se difundió por toda la red de escuelas de IQEA.

ESTUDIO DEL CASO 4

REPERTORIO DOCENTE

¿Dónde quisiéramos estar?

Otra escuela de IQEA adoptó como centro de su atención las estrategias docentes. La escuela estaba deseando incluir todas las áreas curriculares en el examen de los enfoques docentes al uso y estimular a los distintos grupos de profesores para que experimentaran, por lo menos, con un enfoque nuevo, que pudieran supervisar y evaluar. Esta experimentación tuvo lugar en el contexto de una investigación más amplia sobre el conjunto de oportunidades de aprendizaje que se ofrecían en ese momento, una revisión de los enfoques vigentes y de los conocimientos y destrezas del profesorado y una investigación sobre los puntos de vista de los alumnos sobre la diversidad de estilos de enseñanza que encontraban en la escuela y sobre sus respuestas a los mismos.

¿Qué debemos hacer para conseguirlo?

En total, respondieron a la invitación a participar nueve grupos correspondientes a otras tantas áreas del currículo, aunque, inevitablemente, algunas progresaron más que otras, sobre todo con respecto al desarrollo de estrategias docentes. De todos modos, se experimentó con una serie de enfoques “nuevos”; por ejemplo, Educación Plástica y Visual decidió examinar las posibilidades de la sinéctica (véase: Joyce y Weil, 1996); Lenguas modernas optó por la enseñanza del idioma moderno a través de “proyectos”; Educación Física decidió explorar el potencial del vídeo para el desarrollo de las destrezas de los alumnos.

El departamento de Ciencias Naturales emprendió un esfuerzo más sostenido para explorar el conjunto de oportunidades de aprendizaje que se ofrecían y evaluar su eficacia. Este departamento ha estado trabajando con el proyecto IQEA en la escuela

durante los últimos cuatro años y ya ha realizado una serie de revisiones curriculares y proyectos de mejora. Sin embargo, hasta ese momento, estos proyectos habían tendido a centrarse en los contenidos curriculares y en las cuestiones de evaluación. Estimulado para explorar el repertorio de oportunidades de aprendizaje presentes en las clases de Ciencias Naturales, el departamento decidió examinarlas junto con los niveles de respuesta o de motivación de los alumnos en esta situación concreta de aprendizaje. Habiendo trabajado sistemáticamente a través de un proceso de autorrevisión, para identificar aquellos factores de las clases que parecieran más relacionados con los niveles de motivación de los alumnos, los compañeros del departamento pasaron a un período de "experimentación" deliberada, que suponía la observación paralela de los alumnos mediante una plantilla de observación preparada por los miembros del departamento.

En la siguiente fase de la investigación, los compañeros pusieron en común los hallazgos del programa de observación y estudiaron sus implicaciones. Aunque los hallazgos indicaran que los niveles de motivación de los alumnos no siempre eran satisfactorios, lo que más interesaba a los docentes eran los problemas que surgían. Por ejemplo, tenían la sensación de estar empezando a observar unos vínculos tangibles entre el enfoque de enseñanza y la respuesta del alumno que podían ayudar a la planificación de la clase. Los compañeros también estaban habituándose a observarse mutuamente mientras daban clase y, en consecuencia, hablaban mucho más acerca del impacto del enfoque de enseñanza sobre los resultados del aprendizaje. Asimismo, estaban descubriendo que el diseño de una plantilla de observación era un trabajo complejo que había que abordar en el contexto, aunque se podía aprender mucho de la observación mutua con un análisis más sensato de la práctica del otro.

¿A dónde iremos después?

En consecuencia, se ha dado un elevado nivel de compromiso para prolongar el programa de observación al curso escolar siguiente. Se utilizará el programa de observación para afrontar una serie de cuestiones, como:

- registrar y promover un conjunto de estrategias de clase tan amplio como sea posible;
- analizar con detalle los factores que influyen en la motivación del alumno en clases desarrolladas en el laboratorio;
- buscar oportunidades para utilizar de forma más generalizada la lectura y otras tareas, para que los alumnos asuman una responsabilidad mucho mayor, reduciendo la dependencia del docente;
- observar más de cerca cómo se practican en el aula las adaptaciones curriculares y sus efectos en la motivación de los alumnos.

El departamento espera promover también la creciente participación de los padres en

la creación de un "currículo de Ciencias Naturales" más amplio, en apoyo del trabajo de la escuela, que estimule y reconozca las oportunidades de aprendizaje presentes en el hogar. En este sentido, la idea del repertorio se ha extendido más allá del aula y de la escuela, para abarcar y reforzar las oportunidades de aprendizaje allá donde surjan.

El profesorado de Ciencias Naturales, como los demás de este centro, han creado un plan muy exigente para ellos mismos. No obstante, esta revisión inicial de los enfoques de la enseñanza ha llevado a un compromiso mayor para diseñar una diversidad de estrategias a disposición de los docentes y a que éstos comprendan los factores que han de considerarse al seleccionar un enfoque concreto.

ESTUDIO DEL CASO 5

COLABORACIONES PEDAGÓGICAS

¿Dónde quisiéramos estar?

La directora interina de una pequeña escuela primaria rural quería presentar por etapas a su personal docente, formado por seis maestros, el proceso de evaluación de toda la escuela. Comenzó pidiéndoles que, durante las vacaciones de verano, rellenaran un cuestionario de autoevaluación, que pusiera de manifiesto las áreas que dominaban y aquéllas en las que agradecerían que se les prestara ayuda, orientación y apoyo. Los maestros dieron verbalmente sus respuestas en la primera reunión del claustro del trimestre de otoño. Utilizando los cuestionarios, la directora habló con ellos acerca de una serie de posibles áreas a examinar y sugirió la formación de tres parejas para estudiarlas.

¿Qué debemos hacer?

Una maestra recién titulada, encargada de 5º y 6º, formó pareja con otra compañera de la clase de 1º para estudiar el uso eficaz de las tecnologías de la información en el aula. Las dos maestras de educación infantil escogieron dos áreas: adaptaciones curriculares en lenguaje y gestión del tiempo en el aula. Los dos maestros de 3º y 4º también se decidieron por la gestión del tiempo. Con la ayuda de un asesor externo, cada pareja se puso de acuerdo acerca del objeto de atención en el aula para cada investigación, y sobre la metodología a utilizar para recoger los datos. También se discutió sobre las posibles consecuencias de cada estudio, por ejemplo, para la planificación del maestro, la organización de la clase, los estilos docentes y la dirección del personal auxiliar.

Después, la directora estableció unos horarios especiales para que cada maestro dispusiera de un tiempo fuera de clase para diseñar "pruebas" de observación, así como de otras dos horas para llevar a cabo la observación de la clase de su pareja. Los

maestros utilizaron una mezcla de plantillas de observación hechas por ellos y otras ya comercializadas. Una maestra ideó su propio formulario para entrevistar a los alumnos sobre su modo de escoger los libros de la biblioteca del aula.

Tras la recogida de datos, los maestros volvieron a reunirse con el asesor externo para discutir las formas de presentación más adecuadas. Cada uno elaboró por separado un informe sobre sus observaciones, y todos ellos se presentaron en una reunión del claustro celebrada en noviembre.

¿A dónde iremos después?

Los hallazgos dieron algunas sorpresas: los maestros de 3º y 4º no tenían ni idea de que hicieran tantas preguntas durante una misma clase. Incluso cuando aparecían pocas sorpresas, los maestros acabaron convencidos de que la práctica que habían estado revisando se basaba en pruebas contundentes en vez de en sus conjeturas. Una maestra comentó que se sentía más segura para justificar ante los padres el tipo de materiales de lectura que facilitaba en clase.

Los hallazgos suscitaron también diálogos acerca de la práctica eficaz en el aula, por ejemplo, con respecto a la importancia de la calidad de las actividades de apoyo no dirigidas por el maestro y sobre la naturaleza de su intervención en el aprendizaje de las tecnologías de la información por los alumnos. El interés por la amplitud de preguntas en 3º y 4º dio paso al interés por el carácter y las cualidades de las preguntas de los maestros, habiéndose acordado que éste fuera el tema objeto de atención durante el trimestre de primavera.

ESTUDIO DEL CASO 6

REFLEXIÓN SOBRE LA ENSEÑANZA

¿Dónde quisiéramos estar?

Una de las escuelas de IQEA estuvo investigando la calidad de las oportunidades y los resultados del aprendizaje. Este ejercicio se planeó en tres fases. En la *primera fase*, los profesores de los departamentos participantes (ocho en total) formaron “grupos de investigación”. Estos grupos planearon las investigaciones de aula centradas en la calidad del aprendizaje. Aunque cada departamento seleccionó sus propios centros de interés específico, en todos los casos se llegó al compromiso de estudiar ese centro de interés común en un conjunto de aulas y de reunir los resultados en el nivel departamental.

¿Qué debemos hacer para conseguirlo?

Esta comunicación de experiencias y reflexiones sobre la calidad del aprendizaje suscitó un conjunto de cuestiones acerca de los métodos de enseñanza y de la organización del aula, llegándose al compromiso de identificar y reproducir las mejores prácticas en todo el departamento. En la *segunda fase*, los grupos departamentales de investigación intercambiaron experiencias y hallazgos, con la intención de identificar las cuestiones de interés y las áreas de mejora para toda la escuela. En la *fase final*, se hizo un seguimiento de éstas y se puso en práctica una estrategia de divulgación de la práctica (con el apoyo de la formación adecuada, cuando fuese necesario).

Este ejercicio de colaboración en la investigación en el aula ha aportado mucho. Por ejemplo, el departamento de Tecnología ha estudiado cómo utilizan los compañeros las tareas para casa en el contexto de su enseñanza, así como la respuesta de los alumnos a la forma de utilizarlas. Esto puso de manifiesto diferencias significativas de práctica entre los profesores. También indicó que, para muchos alumnos, parte de estas tareas, en vez de constituir un instrumento para el aprendizaje, reducía el interés por aprender la materia. El departamento está revisando su proyecto curricular a la luz de estos hallazgos y es obvio que esta investigación tendrá consecuencias para otros departamentos.

Quizá el estudio más interesante haya sido el llevado a cabo por el grupo de investigación de Humanidades, parte de cuyos componentes ha estado estudiando la importancia de la distribución de los pupitres en el aula para que se produzca el aprendizaje. En esta investigación, se estudiaron diversas formas de situar los asientos, utilizando programas de observación y de entrevistas con alumnos y profesores. A medida que fue progresando, el ejercicio fue adquiriendo mayor alcance y puso de manifiesto unas perspectivas extremadamente interesantes de profesores y alumnos, así como una serie de descubrimientos relevantes para la práctica profesional de todos los profesores de la escuela (*Sharnbrook Upper School*, 1995).

¿A dónde iremos después?

Cada grupo de investigación departamental opinaba que había producido algo valioso para sus compañeros, que podía beneficiar a los alumnos de ese departamento. Muchos han descubierto problemas que requieren más investigaciones o tienen consecuencias más amplias, pero quienes han participado tienen una clara sensación de potenciación. Parece que, si puede lograrse la confianza suficiente para adoptar una postura crítica y autocrítica con respecto a la práctica en el aula, la investigación y la reflexión en la clase puede contribuir mucho al incremento de la calidad del aprendizaje.

En marcha

La naturaleza de nuestro trabajo de investigación y desarrollo dentro del proyecto IQEA es, inevitablemente, iterativa. Nos dedicamos a la investigación y a la elaboración teórica revisando la base de conocimientos, obteniendo datos, reflexionando sobre los resultados, formulando hipótesis, poniéndolas a prueba y refinándolas, todo en colaboración con las escuelas de la red. Así, aunque nuestra investigación de los aspectos de las "condiciones de clase" que contribuyen a la mejora de la escuela haya terminado su primera fase de desarrollo, por el carácter de nuestro trabajo, las condiciones seguirán sometidas a ulteriores refinamientos.

Una de nuestras principales preocupaciones consiste en explicar cómo contribuye la atención prestada a las condiciones internas de la escuela a una teoría emergente del desarrollo escolar. La siguiente etapa importante de este proceso consiste en tratar de encontrar alguna relación entre las condiciones a nivel de la escuela, del aula y del estudiante. Antes de acabar, presentaremos algunas reflexiones al respecto.

Tabla 9.1. Relación entre los factores de dirección con las condiciones de mejora de la escuela

Funciones clave de la dirección	Condiciones a nivel de la escuela	Condiciones a nivel de la clase	Condiciones a nivel del alumno
Motivación	Liderazgo	Relaciones auténticas	Orientación hacia el aprendizaje
Control	Coordinación	Límites y expectativas	Adaptación a la escuela
Dirección y centro de atención	Planificación en colaboración	Planificar para enseñar	Aprendizaje independiente
Desarrollo personal	Formación permanente del profesorado	Repertorio docente	Repertorio de aprendizaje
Inclusividad	Participación	Colaboraciones pedagógicas	Afinidad con el docente
Supervisión del impacto	Investigación y reflexión	Reflexión sobre la enseñanza	Autoevaluación

Esperamos que nuestro trabajo continuado con las escuelas nos permita explorar la interrelación entre el nivel de la escuela, el del aula y el del alumno. Ya estamos

trabajando con nuestras escuelas en otro libro que se centra con mayor detalle aún en las condiciones de la mejora de la escuela desde el nivel del alumno. De este modo, prevemos que seremos capaces de afinar aún más nuestra comprensión conceptual, metodológica y estratégica de la mejora de la escuela.

Nuestro objetivo permanente no sólo consiste en mejorar la calidad de la educación para todos nuestros alumnos, sino en saber cómo hacerlo y, sabiéndolo, refinar nuestra práctica. Ya hemos señalado nuestro compromiso con la mejora de la escuela utilizando la metáfora de la marcha. Como indicamos entonces, la búsqueda de la mejora de la calidad del aprendizaje de todos los alumnos no tiene fin; de acuerdo con nuestras escuelas, simplemente, marchamos hacia adelante.

10

Una invitación...

En nuestro trabajo durante este período, nos hemos convencido de que se tiene que adoptar un enfoque más completo y profundo del cambio, que tenga en cuenta las condiciones necesarias para la mejora de la escuela y de la clase. Esperamos que este libro sirva para estimular al profesorado y a las escuelas para que no dejen de buscar la mejora de la enseñanza y del aprendizaje para todos los alumnos. Es más, esperamos que los anime a crear y mantener activamente las condiciones para la mejora en sus propias clases.

En este libro hemos tratado de presentar, de manera práctica y accesible, parte de lo que hemos aprendido durante la pasada década acerca de la mejora de la escuela y del aula. Esperamos que los maestros y profesores consideren realistas nuestros consejos, y que las actividades de formación les resulten estimulantes y útiles. En consecuencia, todos los puntos de vista sobre este libro y las ideas que contiene serán bienvenidos. Esto nos permitirá ajustar aún más nuestros modelos de mejora de la escuela y del aula.

Esperamos sus noticias*.

* Guarda relación con lo que es el I.N.C.E. en España.

* Equivalente a 3.º de la E.S.O.

* Enviar a Prof. Mel Ainscow. School of Education. University of Manchester. Oxford Road. Manchester M13 9 PL (UK)

Apéndice

Escala de valoración de las condiciones de clase

A continuación presentamos una serie de 24 enunciados sobre la práctica profesional del profesor en el aula. Nos gustaría saber hasta qué punto concuerdan estos enunciados con su propia percepción de la práctica profesional en su centro docente; en otras palabras, su visión personal de esta cuestión. No hay unas respuestas "correctas"; simplemente, buscamos su opinión.

Por favor, indique cuál es su categoría actual:

Personal de apoyo	
Profesor	
Equipo de dirección	

y su asignatura o área: ____

(La escala de valoración y las orientaciones para su análisis están adaptadas de: *Mapping Change in Schools: The Cambridge Manual of Research Techniques*, Cambridge University, 1994).

Relaciones auténticas				
1.	Los profesores muestran su consideración positiva hacia todos los alumnos.			
	CASI NUNCA	A VECES	A MENUDO	CASI SIEMPRE
2.	Los maestros o profesores desarrollan sus relaciones en clase de tal manera que demuestran consistencia y justicia, creando confianza.			
	CASI NUNCA	A VECES	A MENUDO	CASI SIEMPRE
3.	Los profesores comprenden y muestran que la comunicación con los alumnos supone escuchar tanto como hablar.			
	CASI NUNCA	A VECES	A MENUDO	CASI SIEMPRE
4.	Los profesores hacen de sus clases unos lugares en los que los alumnos pueden experimentar sin temor conductas que suponen elegir, asumir riesgos y responsabilizarse personalmente.			
	CASI NUNCA	A VECES	A MENUDO	CASI SIEMPRE

Límites y expectativas				
1.	Los profesores establecen límites claros para la conducta de los alumnos y manifiestan expectativas claras acerca de ella.			
	CASI NUNCA	A VECES	A MENUDO	CASI SIEMPRE
2.	Los profesores promueven un sistema de recompensas y sanciones que enfatiza las expectativas y promueve la autoestima y la autodisciplina del alumno.			
	CASI NUNCA	A VECES	A MENUDO	CASI SIEMPRE
3.	Los profesores utilizan estrategias activas de dirección para crear y mantener un ambiente de clase adecuado.			
	CASI NUNCA	A VECES	A MENUDO	CASI SIEMPRE
4.	Los profesores muestran coherencia, sin inflexibilidad, al responder a los alumnos y a los acontecimientos.			
	CASI NUNCA	A VECES	A MENUDO	CASI SIEMPRE

Planificar para enseñar				
1.	Los profesores contemplan la diversidad en sus programaciones.			
	CASI NUNCA	A VECES	A MENUDO	CASI SIEMPRE
2.	Los profesores adaptan la organización de la clase en respuesta a la retroinformación que les brindan los alumnos durante ellas.			
	CASI NUNCA	A VECES	A MENUDO	CASI SIEMPRE
3.	Los profesores emplean estrategias que permiten a los alumnos atribuir significado a las actividades de clase.			
	CASI NUNCA	A VECES	A MENUDO	CASI SIEMPRE
4.	Los profesores utilizan las tareas para casa para reforzar y extender el aprendizaje.			
	CASI NUNCA	A VECES	A MENUDO	CASI SIEMPRE

Repertorio docente				
1.	Los profesores muestran en las clases un conjunto amplio de habilidades para el manejo de la clase.			
	CASI NUNCA	A VECES	A MENUDO	CASI SIEMPRE
2.	Los profesores emplean diversas estrategias o modelos de enseñanza en sus clases.			
	CASI NUNCA	A VECES	A MENUDO	CASI SIEMPRE
3.	Los profesores prueban y refinan nuevos modelos de enseñanza como un aspecto de su propio desarrollo profesional.			
	CASI NUNCA	A VECES	A MENUDO	CASI SIEMPRE
4.	Los profesores reflexionan sobre su práctica profesional en clase.			
	CASI NUNCA	A VECES	A MENUDO	CASI SIEMPRE

Colaboraciones pedagógicas				
1.	Los profesores dialogan entre sí sobre la naturaleza de las estrategias de enseñanza y su aplicación a la práctica de clase y a los planes de trabajo.			
	CASI NUNCA	A VECES	A MENUDO	CASI SIEMPRE
2.	Los profesores establecen especificaciones u orientaciones para las nuevas estrategias de enseñanza.			
	CASI NUNCA	A VECES	A MENUDO	CASI SIEMPRE
3.	Los profesores acuerdan las normas utilizadas para evaluar el progreso de los alumnos como consecuencia de emplear un conjunto de métodos de enseñanza.			
	CASI NUNCA	A VECES	A MENUDO	CASI SIEMPRE
4.	Los profesores participan en la observación mutua durante sus clases y desarrollan su trabajo docente en colaboración.			
	CASI NUNCA	A VECES	A MENUDO	CASI SIEMPRE

Reflexión sobre la enseñanza				
1.	Los profesores utilizan sistemáticamente los datos recogidos en clase para tomar decisiones.			
	CASI NUNCA	A VECES	A MENUDO	CASI SIEMPRE
2.	Los profesores emplean estrategias eficaces para revisar el progreso y la influencia de la innovación en el aula sobre el avance de los alumnos.			
	CASI NUNCA	A VECES	A MENUDO	CASI SIEMPRE
3.	Los profesores participan de forma generalizada en el proceso de recogida de datos.			
	CASI NUNCA	A VECES	A MENUDO	CASI SIEMPRE
4.	Los profesores establecen reglas claras y bien fundadas para la recogida, control y empleo de los datos de la escuela.			
	CASI NUNCA	A VECES	A MENUDO	CASI SIEMPRE

Análisis

Como la escala se refiere primordialmente a la evaluación y el diagnóstico de las condiciones de clase de una escuela, es mejor realizar el análisis en el plano

institucional que en el individual. Del mismo modo, es preferible hacer el análisis por subescalas que por ítemes. Cada ítem puede recibir una puntuación de 1 a 4: "casi nunca" (1), "a veces" (2), "a menudo" (3) o "casi siempre" (4). Las puntuaciones otorgadas se totalizan por subescalas, utilizando la hoja de resumen que aparece a continuación. Los datos co-bran mayor sentido si se expresan en porcentajes. Cuando los datos se presentan de este modo, es fácil destacar pautas de respuestas, sobre todo cuando se acumulan los porcentajes correspondientes a "a menudo" y "casi siempre". Como la escala pide que se distinga entre "equipo de dirección", "profesor" y "personal de apoyo", así como por área o asignatura, pueden hacerse análisis de las subescalas entre las distintas categorías.

Hoja de resumen

	Casi nunca	A veces	A menudo	Casi siempre
Relaciones auténticas				
Límites y expectativas				
Planificar para enseñar				
Repertorio docente				
Colaboraciones pedagógicas				
Reflexión sobre la enseñanza				

Bibliografía

AINSCOW, M., HOPKINS, D., SOUTHWORTH, G. y WEST, M. (2001): *Hacia escuelas eficaces para todos. Manual para la formación de equipos docentes*. Madrid: Narcea.

AINSCOW, M., HARGREAVES, D. H. y HOPKINS, D. (1995): "Mapping the process of change in schools", *Evaluation and Research in Education* 9 (2), 75-90.

AINSCOW, M. (2001a): *Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid: Narcea.

AINSCOW, M. (2001b): *Necesidades especiales en el aula. Guía para la formación del profesorado.* 3.ª ed., Madrid: Narcea.

ALTRICHTER, H. y POSCH, P. (1989): "Does the 'grounded theory' approach offer a guiding paradigm for teacher research?", *Cambridge Journal of Education* 19 (1), 21-31.

BENNETT, N. (1989): *Estilos de enseñanza y progreso de los alumnos*. Madrid: Morata.

BERESFORD, J. (1995a): "Classroom conditions for school improvement: a literature review". Prepared for International Congress for School Effectiveness and Improvement (ICSEI) Conference, Londres, octubre 1995. University of Cambridge Institute of Education mimeo.

BERESFORD, J. (1995b): "The classroom conditions scale". University of Cambridge Institute of Education mimeo.

BRANDES, D. y GINNIS, P. (1990): *The Student-Centred School: Ideas for Practical Visionaries.* Oxford: Blackwell.

BROWN, S., DUFFIELD, J. y RIDDELL, S. (1995): "School effectiveness research: the policy makers' tool for school improvement", *EEAR Bulletin*, marzo.

BUBER, M. (1970): *I and Thou*. New York: Charles Scribner's Sons.

CAMBRIDGE UNIVERSITY (1994): *Mapping Change in Schools.* Cambridge: University of Cambridge Institute of Education.

CREEMERS, B. P. M. (1994): *The Effective Classroom*. Londres: Cassell.

FULLAN, M. (1991): *The New Meaning of Educational Change*. Londres: Cassell.

FULLAN, M. (1995): "The school as a learning organisation: distant dreams". *Theory into Practice* 34 (4), Autumn, 230-235.

GOOD, T. L. y BROPHY, J. E. (1980): *Looking in Classrooms*, 2.ª ed. New York: Harper and Row.

GOOD, T. L. y BROPHY, J. E. (1980): "Influencia de las actitudes y de las expectativas del profesor en la conducta en el aula", en *Aportaciones de la Psicología de la Educación*. Anaya, Madrid.

GRAY, J. y WILCOX, B. (1995): *Good School, Bad School: Evaluating Performance and Encouraging Improvement*. Milton Keynes: Open University Press.

HARGREAVES, A. (1995): "Renewal in the age of paradox", *Educational Leadership*, abril, 14-19.

HARRIS, A. (1996): "Effective teaching", in *School Improvement Network Bulletin*. Londres: Institute of Education.

HOOK, C. (1963): *Education for Modern Man*. New York: Alfred Knoff.

HOPKINS, D. (1993): *A Teacher's Guide to Classroom Research*, 2.ª ed. Milton Keynes: Open University Press.

HOPKINS, D. (1996): "Towards a theory for school improvement", in Gray, J. *et al.*, *Merging Traditions*. Londres: Cassell.

HOPKINS, D. (1997): "Powerful learning, powerful teaching and powerful schools". Occasional Paper Series, Centre for Teacher and School Development, University of Notthingham.

HOPKINS, D., AINSCOW, M. y WEST, M. (1994): *School Improvement in an Era of Change*. Londres: Cassell.

HOPKINS, D. y WEST, M. (1994): "Teacher development and school improvement", in Walling, D. (ed.), *Teachers as Leaders: Perspectives on the Professional Development of Teachers*. Bloomington, Indiana: Phi Delta Kappa.

HOPKINS, D. y TERRELL, I. (1995): *Summative Evaluation of TVEI in Essex*. Cambridge: University of Cambridge Institute of Education.

HOPKINS, D., WEST, M. y AINSCOW, M. (1996): *Improving the Quality of Education for All.* Londres: David Fulton Publishers.

HOPKINS, D., WEST, M. y BERSFORD, J. (1998): "Creating the conditions for classroom and teacher development". *Teachers and Teaching: Theory and Practice* (in press).

JOHNSON, D. W. y JOHNSON, R. T. (1989): *Leading the Co-operative School*. Edina: Interaction Book Company.

JOYCE, B. (1992): "Cooperative learning and staff development: teaching the method with the method", *Cooperative Learning* 12 (2), 10-13.

JOYCE, B., SHOWERS, B. y ROLHEISER-BENNETT, C. (1987): "Staff development and student learning: a synthesis of research on models of teaching", *Educational Leadership* 45 (2), 11-23.

JOYCE, B., WOLF, J. y CALHOUN, E. (1993): *The Self Renewing School*. Alexandria VA ASCD.

JOYCE, B. y SHOWERS, B. (1995): *Student Achievement through Staff Development*, 2.ª ed. New York: Longman.

JOYCE, B. y WEIL, M. (1996): *Models of Teaching*, 5.ª ed. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall.

JOYCE, B., CALHOUN, E. y HOPKINS, D. (1997): *Models of Learning - Tools for Teaching*. Milton Keynes: Open University Press.

KOLB, D. (1984): *Experiential Learning*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentic-Hall.

MARZANO, R. J. *et al*. (1992): *Dimensions of Learning*. Teacher's Manual. Aurora: ASCD/McREL.

OFSTED (1994): *Improving Schools*. Londres: HMSO.

OFSTED (1995): *The Annual Report of Her Majesty's Chief Inspector of Schools. Part 1*. Londres: HMSO.

PETERS, R. S. (1974): *Psychology and Ethical Development*. Londres: George Allen and Unwin.

PETERS, R. S. (1982): "La educación y el desarrollo humano", en VARIOS: *Educación y desarrollo de la razón*. Narcea, Madrid.

PETERS, R. S. (1984): *Desarrollo moral y educación moral*. FCE, México.

ROGERS, C. (1983): *Libertad y creatividad en la educación*. Paidós, Buenos Aires.

SHARNBROOK UPPER SCHOOL (1995): *Sharnbrook Learning Project: Report of Phase One*. Bedford: Sharnbrook Upper School.

SLAVIN, R. E. (1993): "Co-operative learning in OECD countries: research, practice and prevalence". Centre for Educational Research and Innovation, Organization for Economic Co-operation and Development.

STAINBACK, S. Y W. (2000): *Aulas inclusivas. Un nuevo modo de enfocar y vivir el currículo*. Madrid: Narcea.

WEST, M. y HOPKINS, D. (1996): "Reconceptualising school effectiveness and school improvement". Paper presented at the Annual Meeting of AERA, New York, abril 1996.

WHELDALL, K. y MERRETT, M. (1989): *Positive Teaching in the Secondary School*. Londres: Paul Chapman.

Colección
EDUCACIÓN HOY ESTUDIOS

AEBLI, H.: *12 formas básicas de enseñar.*
— *Factores de la enseñanza que favorecen el aprendizaje autónomo.*
AINSCOW, M.: *Necesidades especiales en el aula.*
— *Desarrollo de escuelas inclusivas.*
— *Hacia escuelas eficaces para todos.*
— *Crear condiciones para la mejora del trabajo en el aula.*
AINSCOW, M. y WEST, M.: *Mejorar las escuelas urbanas.*
ALSINA, Á. y PLANAS, N.: *Matemática Inclusiva.*
ARIZA, C. y otros: *Programa Integrado de Pedagogía Sexual.*
ASSMANN, H.: *Placer y ternura en la Educación.*
BLANCHARD, M. y MUZÁS, Mª. D.: *Los proyectos de aprendizaje*
BARBOSA, E. F. y MOURA, D. G.: *Proyectos educativos y sociales.*
BARTOLOMÉ, M. (Coord.): *Identidad y Ciudadanía.*
BAUDRIT, A.: *Interacción entre alumnos.*
BAZARRA, L. y otros: *Profesores, alumnos y familias.*
BERNABÉU, N. y GOLDSTEIN, A.: *Creatividad y aprendizaje.*
BERNAD, J. A.: *Modelo cognitivo de evaluación escolar.*
BERNARDO, J.: *Cómo personalizar la educación.*
BERNARDO, J. y JAVALOYES, J. J.: *Motivar para educar.*
BISQUERRA, R.: *Orígenes y desarrollo de la Orientación Psicopedagógica.*
BLANCHARD, M.: *Transformando la sociedad desde las aulas.*
BOUD, D. y otros: *Aprendizaje a partir de la experiencia.*
BRUNER, J. S.: *El proceso mental en el aprendizaje.*
CARRERA, C. y otras: *Agenda de trabajo del Orientador.*
CERRO, S. M.ª: *Grafología pedagógica.*
CLAPP, E.P.: *La creatividad como proceso participativo y distribuido.*
DAY, Ch.: *Formar docentes.*
— *Profesores: vidas nuevas, verdades antiguas.*
DOMINGO, A. y GÓMEZ, M. V.: *La práctica reflexiva.*
ECHEITA, G.: *Educación para la inclusión, educación sin exclusiones.*
ESCRIBANO, A. y MARTÍNEZ, A.: *Inclusión educativa y profesorado inclusivo.*
FOUREZ, G.: *Construcción del conocimiento científico.*
— *Cómo se elabora el conocimiento.*
FRANCESCATO, D. y otros: *Psicología Comunitaria en la enseñanza y la orientación.*
GARCÍA SÁNCHEZ, J. N.: *Manual de dificultades de aprendizaje.*
GERVILLA, A.: *Didáctica de la Educación Infantil.*
— *Familia y educación familiar.*
GERVILLA, E.: *Educación familiar.*
GÓMEZ-CHACÓN, I.: *Matemática emocional.*
GUPTA, R. M. y COXHEAD, P.: *Asesoramiento y apoyo psicopedagógico.*
HANSEN, D. T.: *El profesor cosmopolita en un mundo global.*
HAYES JACOBS, H.: *Curriculum XXI.*

HERNÁNDEZ, P.: *Diseñar y enseñar.*
HERNÁNDEZ, C.A. y GUÁRATE, A.Y.: *Modelos didácticos.*
HERSH, R. y otros.: *El crecimiento moral.*
HOUGH, M.: *Técnicas de orientación psicológica.*
HUSÉN, T.: *La escuela a debate. Problemas y futuro.*
HUSÉN, T. y OPPER, S.: *Educación multicultural y multilingüe.*
JENSEN, E.: *Cerebro y aprendizaje.*
KEOGH, B. K.: *Temperamento y rendimiento escolar.*
KLENOWSKI, V.: *Desarrollo de Portafolios para el aprendizaje y la evaluación.*
LONGÁS, J. y MOLLÁ, N.: *La escuela orientadora.*
LOVELESS, A. y WILLIAMSON, B.: *Nuevas identidades de aprendizaje.*
LLOPIS, C. (Coord.): *Recursos para una educación global.*
MALLET, P.: *Las amistad entre niños o adolescentes.*
MANNAY, D.: *Métodos visuales, narrativos y creativos.*
MARCELO, C. y VAILLANT, D.: *Desarrollo profesional docente.*
— *El ABC y D de la Formación Docente.*
MARCO STIEFEL, B.: *Competencias básicas.*
MARDOMINGO, M.ª J.: *Psiquiatría para padres y educadores.*
MARTIN, M.: *Semiología de la imagen y pedagogía.*
McCLELLAND, D.: *Estudio de la motivación humana.*
MEMBIELA, P. (Ed.): *Enseñanza de las Ciencias desde la perspectiva CTS.*
MONEREO, C. y POZO, J. I.: *La identidad en Psicología de la Educación.*
MORIÑA, A.: *Investigar con historias de vida.*
PÉREZ JUSTE, R. y otros: *Hacia una educación de calidad.*
PÉREZ SERRANO, G.: *Pedagogía social-Educación social.*
PERPIÑÁN, S.: *La salud emocional en la infancia.*
— *Tengo un alumno con síndrome de Down.*
POEYDOMENGE, M. L.: *La educación según Rogers.*
POPHAM, W. J.: *Evaluación transformativa.*
POSTIC, M.: *La relación educativa.*
POSTIC, M. y DE KETELE, J. M.: *Observar las situaciones educativas.*
POVEDA, L.: *Ser o no ser.*
— *Texto dramático. La palabra en acción.*
PRING, R.: *Una filosofía de la educación políticamente incómoda.*
QUINTANA, J. M.ª: *Pedagogía familiar.*
RAY, W.: *Diferencias individuales en el aprendizaje.*
RODRÍGUEZ, A. y otros: *Un enfoque interdisciplinar en la formación de los maestros.*
ROSALES, C.: *Evaluar es reflexionar sobre la enseñanza.*
RUIZ, J. M.ª: *Cómo hacer una evaluación de centros educativos.*
SÁINZ, C. y ARGOS, J.: *Educación Infantil.*
SCHWARTZ, B.: *Hacia otra escuela.*
STAINBACK, S. y W.: *Aulas inclusivas.*
SOUSA, D. A. (Ed.): *Neurociencia educativa.*
TARDIF, M.: *Los saberes del docente y su desarrollo profesional.*
TEJEDOR, F. J. y GARCÍA VALCÁRCEL, A. (Eds.): *Perspectivas de las nuevas tecnologías en la educación.*
TENBRINK, T. D.: *Evaluación. Guía práctica para profesores.*
TITONE, R.: *Psicodidáctica.*
URÍA, M.ª E.: *Estrategias didáctico-organizativas para mejorar los centros educativos.*

VALLE, J.M. y MANSO, J.: *La 'cuestión docente' a debate*.
VÁZQUEZ CANO, E. y SEVILLANO, M.ª L.: *Dispositivos digitales móviles en educación.*
VILA, A. y CALLEJO, M.ª L.: *Matemáticas para aprender a pensar.*
WHITAKER, P.: *Cómo gestionar el cambio en contextos educativos.*
WOOD, P. y SMITH, J.: *Investigar en educación*.
ZABALZA, M. A.: *Calidad en la Educación Infantil.*
— *Diseño y desarrollo curricular.*
— *Diarios de clase.*

En esta misma colección MEL AINSCOW ha publicado:

- ***Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares.***
- ***Hacia escuelas eficaces para todos. Manual para la formación de equipos docentes.***
- ***Mejorar las escuelas urbanas. Liderazgo y colaboración.***
- ***Necesidades especiales en el aula. Guía para la formación del profesorado.***

3ª edición

Paseo Imperial 53-55. 28005 Madrid. España
www.narceaediciones.es

Título original: *Creating the conditions for classroom improvement. A Handbook of Staff Development Activities*

Traducción: Pablo Manzano
Revisión de la edición española: Gerardo Echeita Sarrionandía

ISBN papel: 978-84-277-1366-6
ISBN ePdf: 978-84-277-2021-3
ISBN ePub: 978-84-277-0195-3


EXPERIMENTAMOS
CON LA CIENCIA
100 experimentos interesantes
y prácticos sobre la vida diaria
Tracy-ann Aston

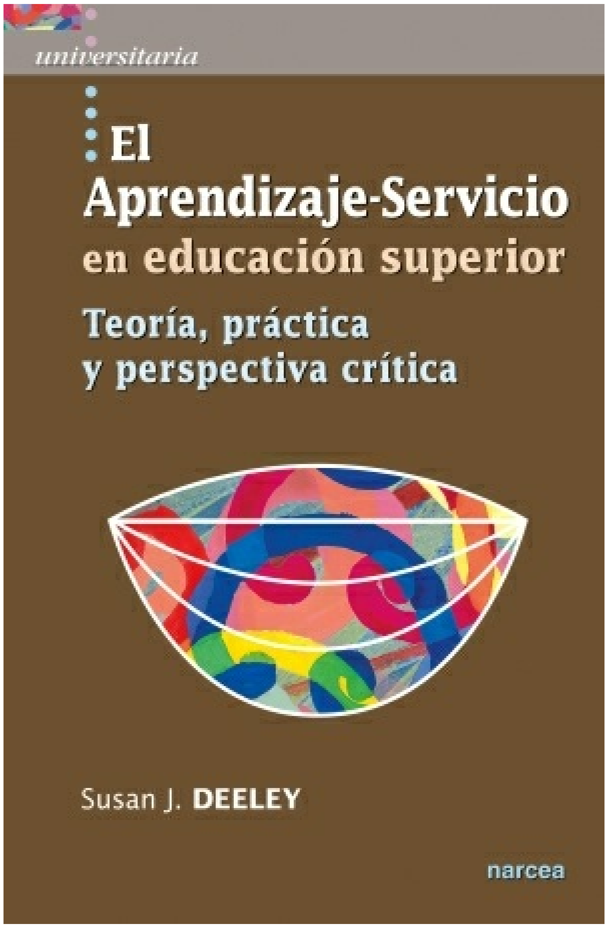
Experimentamos con la ciencia

Aston
9788427723573
224 Páginas

Cómpralo y empieza a leer

Este libro, increíblemente accesible, está pensado para que cualquier docente, padre, madre o monitor de tiempo libre que busque estimular y divertir a los niños y niñas, pueda sumergirles en el mundo de la Ciencia. Con estos 100 experimentos científicos, tanto clásicos como innovadores, se pretende fomentar el atractivo de este ámbito esencial de la vida, a través del trabajo en grupo y el espíritu crítico. Los estudiantes descubrirán, por sí mismos o en colaboración con otros, los principios científicos básicos en contextos relevantes y significativos. Además, los jóvenes científicos desarrollarán habilidades básicas y prácticas como la observación, la medición, la recopilación de datos, la comunicación… todas ellas transversales a otras muchas áreas de conocimiento presentes en el currículum. Cada experimento consta de los siguientes apartados: objetivos, conocimientos previos, materiales, seguridad y apuntes técnicos, desarrollo, posibilidades de individualización y profundización. Al final del libro se incluye un índice de contenidos científicos, donde se reflejan los temas que se exploran con cada experimento, entre los que se encuentran: los seres vivos, los materiales cotidianos y su uso, las propiedades, cambios y estados de la materia, el sonido, la luz y la electricidad.

Cómpralo y empieza a leer


universitaria
El
Aprendizaje-Servicio
en educación superior
Teoría, práctica
y perspectiva crítica
Susan J. DEELEY
narcea

El Aprendizaje-Servicio en educación superior

Deeley, Susan J.

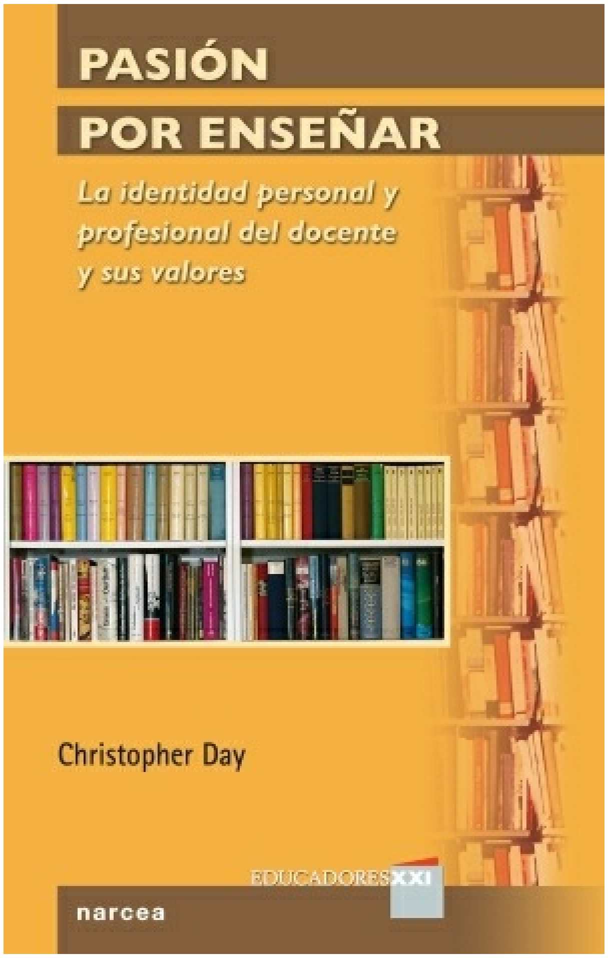
9788427722149

192 Páginas

Cómpralo y empieza a leer

El libro brinda una perspectiva en profundidad y crítica del aprendizaje-servicio basada en la evidencia empírica. Ofrece una percepción unificada y estimulante de la pedagogía a través del voluntariado y presenta un análisis crítico y en profundidad de la teoría y la práctica del ApS. La lógica que sirve de marco al libro es la de ofrecer a los estudiantes la oportunidad de adquirir un conocimiento más amplio y una comprensión en profundidad de este tipo de aprendizaje experiencial, así como brindar un análisis teórico del ApS, que pueda servir para fundamentar la práctica académica de los docentes. Para lograr este fin, los objetivos específicos del libro son: - Definir y subrayar el aprendizaje-servicio. - Presentar un modelo teórico para este tipo de aprendizaje. - Explorar las funciones potenciales y resultados de este tipo de pedagogía. - Examinar la práctica y efectos de la reflexión crítica como parte del aprendizaje. - Ofrecer ejemplos de bibliografía académica en torno al ApS por medio del trabajo de curso de los alumnos y de los ejemplos-modelo brindados por la experiencia del profesor. - Evaluar los efectos de la reflexión crítica de los alumnos dentro y en torno a la evaluación del Aprendizaje-Servicio empleando evidencias empíricas extraídas de la investigación.

Cómpralo y empieza a leer


PASIÓN
POR ENSEÑAR
La identidad personal y profesional del docente y sus valores
Christopher Day
EDUCADORESXXI
narcea

Pasión por enseñar

Day, Christopher
9788427723887
216 Páginas

Cómpralo y empieza a leer

Excelente introducción al mundo de los estudios humanos de la educación, tanto para educadores principiantes como para docentes con experiencia que quieran revisar sus valores y metas educativas. El autor sostiene que un aprendizaje y una enseñanza eficaz sólo es posible si se basan en el ejercicio de la pasión de los maestros en el aula. Así, la enseñanza apasionada tiene una función emancipadora que consiste en influir en la capacidad de los alumnos ayudándoles a elevar su mirada más allá de lo inmediato y a aprender más sobre sí mismos.

Cómpralo y empieza a leer


MERCEDES BLANCHARD y Mª DOLORES MUZÁS
LOS PROYECTOS DE APRENDIZAJE
Un marco metodológico clave para la innovación
educación hoy estudios
narcea

Los Proyectos de Aprendizaje

Blanchard, Mercedes
9788427722101
208 Páginas

Cómpralo y empieza a leer

¿Qué se entiende por innovar? ¿Cuáles son los planteamientos educativos concretos a los que deberá responder una institución educativa que quiera se innovadora? El libro presenta, en primer lugar, una reflexión teórica sobre el sentido, presupuestos y elementos básicos de la innovación educativa. Y, en segundo lugar, los resultados de los procesos llevados a cabo con equipos docentes y comunidades educativas de diferentes niveles. Responde a la cuestión qué se entiende por innovar y facilita algunas claves que pueden ayudar a reconocer este proceso, cuando se produce con la intencionalidad y la implicación del profesorado. Presenta los grandes marcos teóricos que propician la actuación innovadora en el aula, tales como la enseñanza para la comprensión, las inteligencias múltiples, el pensamiento crítico y creativo y los Proyectos de Aprendizaje¸ por considerar que estos son los marcos teóricos, idóneos y más ajustados a una innovación real y efectiva. Además, desarrolla todo lo relacionado a los Proyectos de Aprendizaje para la Comprensión: su proceso detallado de planificación, aplicación y evaluación, y sus inmensas posibilidades para involucrar al alumnado de cualquier edad. La segunda parte de la obra presenta el desarrollo completo y pormenorizado de cuatro Proyectos de Aprendizaje desarrollados en diferentes etapas, desde la educación infantil hasta la educación superior. Los Proyectos funcionan bien en manos de profesionales que se plantean su trabajo en equipo, de manera comprometida, que toman las riendas de su propio desarrollo profesional y que están convencidos de que los alumnos y alumnas son los verdaderos protagonistas de su propio proceso de aprendizaje.

Cómpralo y empieza a leer


JOSÉ BERNARDO CARRASCO (Edit.),
J. J. JAVALOYES SOTO y J. F. CALDERERO HERNÁNDEZ
Prólogo: RAMÓN PÉREZ JUSTE
CÓMO PERSONALIZAR LA EDUCACIÓN
Una solución de futuro
educación hoy estudios
narcea

Cómo personalizar la educación

Soto Javaloyes, Juan J.
9788427724273
256 Páginas

Cómpralo y empieza a leer

La educación personalizada es una concepción pedagógica que pretende dar respuestas a las exigencias de la naturaleza humana para conseguir que cada hombre o mujer llegue a ser la mejor persona posible. Es una educación realista que origina un estilo integrador y abierto, reflexivo y crítico, exigente y alegre. El libro expone no sólo en qué consiste la educación personalizada, sino además cómo puede llevarse a cabo con los medios ordinarios propios, de cada Centro educativo, sin costes adicinales de ningún tipo, en las aulas normales, con el mismo profesorado de cada plantilla y sea cual sea el tipo de Institución educativa (de iniciativa estatal o social). Es un libro eminentemente práctico, con abundantes claves de solución para la mayoría de las necesidades del profesorado.

Cómpralo y empieza a leer

Índice